

54 822

1137

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA



# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1991. 31. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Juhász Károly (Baja),  
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),  
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

DR. KELEMEN ELEMÉR: Pedagógiai kultúra, könyvtár .....	57
DR. FÖLDES CSABA: Nyelvoktatás, nyelvtanárképzés (Nyugat-) Európában .....	60
DR. KLEIN SÁNDOR: Logikai játék minden korosztálynak .....	66
VIDÁNE DR. NAGY EMESE: Gyermekvédelemről a pedagógusok körében végzett vizsgálat nyomán .....	71
DR. BÁRDOSSY ILDIKÓ: Projektek az oktatásban: osztálykirándulás mint projekttema ...	75
DR. BÓRA FERENC: A megbeszélés módszerének négy típusa .....	78
TANCZERNÉ JAKUS EMŐKE: A tanulók olvasási szokásainak vizsgálata az általános iskola 4—5. osztályában .....	85
TANTERVEINK NYOMÁBAN	
HEGEDŰS KATALIN: Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak III. rész .....	92
MŰHELY	
DR. SZERÉNYI MÁRIA: Latintanítás egy általános iskola 4. osztályában .....	103
H. TÓTH ISTVÁN: Olvasásfejlesztés — irodalomtanítás — könyvtárhasználat .....	105
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Nehéz történelemtanárnak lenni .....	107
ÖRÖKSÉG	
DR. TÓTH LAJOS: Oktatási reformgondolatok Tessedik Sámuel fő művében .....	109
SZEMLE	
DR. KARLOVITZ JÁNOS: Tankönyvelméleti tanácskozások .....	113
DR. FARKAS KATALIN <i>Dobai Attila</i> : Egy intézmény kálváriája .....	115
DR. OLÁH JÁNOS: <i>Mészáros István</i> : A tankönyvkiadás története Magyarországon .....	117
A Tanítók 26. Nyári Akadémiája .....	120

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 150 Ft

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

91-519 — Szegedi Nyomda

Igazgató: Molnár Tibor



## Pedagógiai kultúra, könyvtár\*

*Tisztelt Ünnepi Ülés, Kedves Kollégák!*

Köszöntöm a 30. születésnapját ünneplő Módszertani Közleményeket, a régi és a mai szerkesztőbizottságok jelen levő tagjait, a lapgazda főiskola vezetőit. Köszönöm a felkérést, hiszen — a 25. évforduló után — most már másodízben lehetek cselekvő részese ezen családi megemlékezésnek.

Öt évvel ezelőtt vallhattam személyes kapcsolatunkról: első, véletlenszerű találkozásomról — kezdő tanárként — a folyóirat első példányaival, amelyek az egyetemet végzett középiskolai tanárnak nemcsak a felső tagozatos munkához nyújtottak közvetlen módszertani segítséget, hanem — a dombóvári 12 évfolyamos iskola sajátos nevelő hatását erősítve — az általános iskolában folyó alapozó munka iránti tiszteletre is tanítottak. Pályám későbbi szakaszában pedig tizenöt éven keresztül volt közvetlen és hasznos segítőtársam a lap és a Közlemények kiskönyvtára a mindennapi munkában a Somogy megyei pedagógusok továbbképzésének szervezésében, tartalmassá tételében.

Az előadás kitűzött témája a megközelítés kettős lehetőségét kínálta számomra. Hálás „önképzőkori téma” lehetne a nevelésfilozófiai és a művelődéstörténeti összefüggésekből kibontható tanulság a pedagógus műveltségének és az iskola, a nevelés-oktatás kultúrájának kölcsönösségéről, a művelődés, a tanulás szakmai kényszeréről, s mindennek feltételeként a könyvtárak „felettebb szükséges voltáról”, semmi mással nem pótolható szerepéről. Én azonban pragmatikusabb megoldást választottam az „itt és most” logikája szerint: mai pedagógiai közállapotainkról, a pedagógiai kultúra romlásáról és megújításának szükségességéről gondolkodom inkább, s innen szeretnék eljutni — befejezésül — a harmincéves Módszertani Közlemények ez irányú erőfeszítéseinek és eredményeinek tisztelgő méltatásáig.

\* \* \*

Már előljáróban le kell szögeznünk: az iskola kultúrája, a nevelés kultúrája, a „pedagógiai kultúra” sem vonhatta ki magát a mindenféle szellemi tevékenység, a kultúra — minden deklaráció ellenére is bekövetkezett — általános leértékelődésének és korlátozásának súlyos következményekkel járó hatása alól.

Szakmánkat illetően — korántsem a teljesség igényével — ennek a helyzetnek három összetevőjére utalok.

Elsőként a kedvezőtlen és szerencsétlen materiális tényezőkre: a pedagógusok életviszonyainak, élet- és munkakörülményeinek tartós romlására és tűrhetetlen állapotára. És itt nemcsak a pedagógusmunka — mint mindennemű szellemi tevékenység — leértékelésére, alulfizettségére gondolok, amelyek fokozatosan kizárták, vagy csak nagy egyéni erőfeszítések és áldozatok árán tették lehetővé a művelődés, a szakmai önképzés eszközeinek birtokba vételét. (Akár saját házi könyvtáram történetével példálózhatok: csonka, hiányos vagy éppen hiányzó kézikönyv- és lexikon-

\* A Módszertani Közlemények megjelenésének 30. évfordulója alkalmából tartott ünnepi ülésen elhangzott előadás alapján.

sorozatokkal dokumentálhatnám, más könyvekről nem is beszélve, egy — talán nem is egészen tipikus — magyar pedagóguscsalád magántörténelmét, gyermekeinek születését, betegségeket, lakásvásárlást és költözködést. Bizonyára ezekből a látletekből is megrajzolható lenne a pedagógustársadalmunk művelődéstörténete.) Legalább ennyire súlyos és meghatározó azonban az iskolának mint munkahelynek a hiányos, napról napra romló felszereltsége, a munkafeltételek és munkaeszközök krónikus hiánya. A tantermeké és — olykor, bár egyre jellemzőbben — a krétái is, de hogy témánknál maradjunk, a könyveké, a folyóiratoké, az iskolai könyvtáraké. Az elmúlt évek iskolai könyvtári statisztikai drámai módon igazolják — a szabályt erősítő szép kivételek ellenére is —, hogy az elszegényedő, létminimum alá kerülő iskola, az iskola fenntartója a könnyebb ellenállás felé kényszerül mozdulni, ha választania kell a dráguló energia és az egyre drágább könyv között.

A gazdasági pragmatizmus kényszerpályái mögött azonban világosan kell látnunk egy kultúraellenes és értelmiségellenes társadalomfelfogás és politikai gyakorlat hol többé, hol kevésbé leplezett szándékait. Ennek a „művelődéspolitikának” a megjelenése volt az iskolák tartalmi munkájának, a pedagógiai tevékenységrendszernek a tantervekben, tankönyvekben és taneszközökben is testet öltő túlszabályozása és eszköztelenítése. A pedagógiai divatokban testet öltő metodikai diktatúra, az egyoldalú ismeretközvetítés, a verbalizmus, a krétapedagógia térhódítása és eluralkodása szükségképpen jelentette a „pedagógiai kultúra” luxussá válását. A végrehajtáshoz, a megvalósításhoz nem saját arculatú, szuverén tanítóokra és tanárookra, hanem szellemi segédmunkásokra, sőt, betanított munkásokra volt és van szükség.

Ezen a ponton került csapdába pedagógusképzésünk is, és vált — elfelejtett és eltékoztolt hagyományok és heroikus egyéni és intézményi erőfeszítések ellenére is — a pedagógustársadalom devalválásának, szellemi lefokozásának sajnálatos eszközévé — általános és speciális tekintetben egyaránt. Nem ünneprontás és nem elfogultság, hogy a számba vehető mentő és magyarázó körülményekről most nem beszélek, hiszen tudjuk, minden út jó szándékkal lehet kikövezeve. A magyar pedagógusképzés azonban nem értelmiségi képzés, és ugyancsak bőségesen hagy kívánnivalókat szakmai vonatkozásban, elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt. Mind közül egyet emelek ki témánkra utalva: az önálló tájékozódás és ismeretszerzés készségének és képességének és az ehhez kapcsolódó szakirodalmi, könyvtárhasználati ismereteknek a szándékos és tendenciózus visszaszorítását az egyetemi-főiskolai (vagy főiskolaivá kinevezett) tanár- és tanítóképzés rendszerében. Mi ez, ha nem (szellemi) segédmunkások, betanított munkások képzése?

\* \* \*

A hazánkban lezajlott változások nyomán elvileg új helyzet állott elő. A centralisztikus, bürokratikus tanügyirányítás visszaszorítása, az iskolalétesítés és -fenntartás tekintetében, az iskolarendszer szerkezetében és tartalmában bekövetkező változások, a szakmai önállóság elháríthatatlan kényszere — a feltételek remélhető gazdagodásától kísérve és támogatva — sokszínű, tartalmas és valóságos pedagógiai kultúra kibontakozását eredményezheti. Ezt segítheti az iskolák tevékenységét kísérő társadalmi kontroll is, igényes követelményeket támasztva a tanítók, tanárok és a nevelői közösségek munkája iránt.

Ez szükségképpen kikényszerítheti a felkészítés — a képzés és a képzéshez szorosabban kapcsolódó utó- és továbbképzés — radikális megújulását. A képzés eddigi logikájától — céljától, tartalmától és metodikájától egyaránt — eltérő módon nyilvánvalóan új, más ismeretek, készségek, képességek, szokások, beállítódások és maga-



tartási, cselekvési módok kapnak nagyobb nyomatékot: az önállóság, a kreativitás, az adaptáció és az innováció képessége és — nem utolsósorban — a permanens tanulás, azaz a folytonos érdeklődésen alapuló önálló tájékozódás és ismeretszerzés igénye és képessége, az önfejlesztés igénye és képessége. Ebben az összefüggésben minden bizonnyal felértékelődik a biztos mesterségbeli tudás, a nevelés és oktatás hagyományosból és modernből ötvöződő „technológia”, a módszertani kultúra is.

Új helyzetet teremthet az iskolai tevékenység új típusú befolyásolása, a nemzeti vagy országos alaptanterv épülő egységes követelmény- és vizsgarendszer fokozatos kialakítása és bevezetése. A megnövekedett pedagógiai játéktér az egyéni és az iskolai önállóságot és a szuverenitást nemcsak óhajtott célként, hanem szakmai alapkövetelményként állítja elénk. Más megvilágításba kerülhet a képzettség és a képzetlenség, a szakmai alkalmasság és alkalmatlanság kérdése. Mindaz, amit a pedagógus kultúrájának és pedagógiai kultúrájának tekinthetünk.

Ez az iskolai gyakorlat viszont elképzelhetetlen a tanítók és tanárok munkáját közvetlenül vagy közvetve befolyásoló, segítő szolgáltatások átgondolt és fejlett rendszere nélkül. S ezek között a megújuló képzés és továbbképzés, a pedagógiai programok, eszközök és oktatócsomagok modern technikai eszközeinkhez rendelt gazdag választéka mellett változatlanul nagy szerepük lesz, lehet a tájékozódás és ismeretszerzés különféle eszközeinek. A hagyományosaknak is természetesen, a könyvnek és a folyóiratnak, de az új információhordozóknak és információközvetítőknak is. Kulcskérdés — és ezt most intézményem, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum „színeiben” mondom —, hogyan tudjuk meglévő értékeinket és lehetőségeinket olyan egységes, átfogó és könnyen kezelhető rendszerre szervezni, ami az iskolai munkára vonatkozó, a művelt pedagógus tevékenységéhez nélkülözhetetlen szakmai információkat a mindennapi munka eszközeként teszi elérhetővé a gyakorló pedagógus, a pedagógiai vezető, a kutató és a „nevelők nevelői” számára egyaránt. Ezt itt Szegeden és most, napjainkban különösen időszerűnek és fontosnak tartom megemlíteni, hiszen az itt már működő és jövőben szervezhető pedagógiai intézmények (az egyetem, a főiskola, a megyei pedagógiai intézet és a hozzájuk kapcsolódó fejlesztési tervek nyomán létrehozható régi-új integrációk, például a tanárképzés és -továbbképzés szakembereinek kiképzésére és posztgraduális képzésére), valamint az OPKM közötti együttműködés, amiről az elmúlt hetekben már tapogatózó beszélgetések folytak, nemcsak egy dél-magyarországi pedagógiai információs központ kiépülését eredményezheti, hanem lendületet adhat a hazai közoktatási-pedagógiai információs rendszer akadozó munkálataihoz — a nemzetközi oktatási szervezetek információs rendszereihez kapcsolva hazánkat. Azt is mondhatnám: nemzetközi, európai távlatokat — és persze tapasztalatokat, tanulságokat is — kínálván a pedagógiai kultúrának Magyarországon.

\* \* \*

Nem kerülhetem meg, hogy — végezetül — ne szóljak folyóiratunkról, a Módszertani Közleményekről, amelynek jubileuma adta az ürügyet és az alkalmat az elhangzottakhoz. A lap szerepét, jelentőségét a hazai pedagógiai kultúrában avatott szakemberek — mindenekelőtt és legalaposabban Simon Gyula — elemezték az elmúlt évtizedekben, és ezt teszi ma az egyik legilletékesebb, Dobcsányi Ferenc is. Éppen ezért csupán néhány tézisszerű megállapításra szorítkozom, kiemelve az általam fontosnak ítélt törekvéseket és eredményeket.

A Módszertani Közlemények az indulástól kezdve — és ezt a célját újra és újra hangsúlyozva (l. pl. az 1961-es és az 1967-es szerkesztőségi „ars pedagógica”-kat!) tudatosan törekedett a magyar közoktatás és a magyar pedagógusképzés között évti-

zedek óta egyre táguló szakadék áthidalására. Az egymásra utaltság és a kölcsönös-ség előnyeit keresve és felmutatva harcolt ennek a skizoid állapotnak az enyhítéséért.

A Módszertani Közlemények tudatosan alakította ki és következetesen őrizte meg mindmáig módszertani irányultságát, gyógyítva, kezelve ezzel a magyar iskolaügy egyik legbetegbb, legneuralgikusabb pontját. A Cselekvés Iskolájáig visszanyúló szegedi hagyományok, a szerzőkben és szerkesztőkben is megvalósult jogfolytonosság mellett a mindenkor szerkesztők valóságismerete és problémaérzékenysége is megnyilvánult ebben. S tették és teszik mindezt úgy, hogy nem vált szűk látókörű prakticzizmussá, hiszen együtt jelentkezett a józan emélet, a társtudományok, főleg a pszichológia és a neveléstörténeti hagyományok iránti tág horizontú érdeklődéssel.

A Módszertani Közlemények tudatos ekszkalációval egyre táguló körökben fogta át az egész magyar oktatásügyet. A szegedi tanárképző főiskola és a tanítóképző közös lapjából, a képző és a gyakorló iskola házi orgánumból, amint ezt a szerkesztőbizottságok története, névsorai is igazolják, a dél-magyarországi régió, majd az ország elismert, olvasott szakmai folyóiratává vált. A tanító- és tanárképző főiskolák tevőleges közreműködése pedig a hazai pedagógusképzés szakmai műhelyévé is avatta a lapot.

A Módszertani Közlemények elvitathatatlan érdeme, hogy az általános iskolát — genezise és vitathatatlan anakronisztikus vonásai ellenére — egységes alapozó iskolának fogta fel, integratív elemeit kereste és erősítette, miközben gazdag muníciót kínált egy tartalmában és kereteiben is differenciálódó iskolai tevékenységhez.

A Módszertani Közlemények kezdettől a magyar iskolaügy megújításának lehetőségeit kereste és azt támogatta. Olykor talán túlságosan is a közoktatási reformokhoz kötötte, s így hol többé, mint az 1960-as, hol kevésbé sikeresen, mint az 1970-es években. Bár a kudarcok inkább a reformok természetéből következtek, s az eredmény, az alkalmazható, a használható, a továbblépést jelentő elemek keresése és gyakorlatias felmutatása, felelteti azokat.

A következő évek, évtizedekre ennek a hasznos munkának az eredményes folytatását kívánom, az állandó munkás jelenlétet a magyar pedagógiai kultúra megújításában, fejlesztésében.

---

DR. FÖLDES CSABA

Szeged

## Nyelvoktatás, nyelvtanárképzés (Nyugat-) Európában\*

0. Az európai országok nyelvtanulási, ill. -tudási szokásaival, színvonalával kapcsolatban a hazai laikus közvéleményben, de részben a nyelvpedagógusok körében is, bizonyos túlzottan leegyszerűsített, mintegy önmagunkat vigasztaló vélemények, előítéletek terjedtek el. Egyrészt elismeréssel szólunk egyes kisebb államok polgárainak poliglott műveltségéről (pl. a Skandináv- és a Benelux-államok viszonylatában), ahol angolul — de gyakran németül is, esetleg franciául — jóformán mindenki beszél. Másrészt nem felejtjük el eközben megemlíteni, hogy az ún. „világnyelveket” beszélő népek viszont nem sok energiát áldoznak az idegennyelv-tanulásra, hanem a külföldiektől várják el, hogy az ő anyanyelvüket elsajátítsák.

\* A Tanárok XX. Nyári Akadémiáján, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán, 1990. június 25-én elhangzott előadás átdolgozott változata.

Az utóbbi évek (évtizedek) gyakorlata azonban rácsfol ezen sematikus állításokra, főként egyes „nagy” nemzeteket illetően. Az alábbiakban megpróbálom igen vázlatos, mindössze utalásszerű képet adni a nyugat-európai és kisebb részben az észak-amerikai országok nyelvoktatásáról, nyelvtanárképzéséről — azzal a meggyőződéssel, hogy bizonyos elemeinek felvillantása nem minden haszon nélküli a magyarországi kolléga(nő)k számára.

1. Manapság, amikor a „közös Európa” felé halad(gat)unk, nem kell külön bizonygatnunk az idegen nyelvek tanulásának és tudásának jelentőségét. Legtalálébban minden bizonnyal a francia államelnök, Mitterrand fogalmazott: szerinte „a nyelv malter az Európa-ház köveihez”.<sup>1</sup>

Ennek tudatában az idegen nyelvi összkép egyre több országban tendál megnyugtatóbb irányba. Az angolszász államok bár közismerten nem tartoznak a több nyelven beszélők közé, az igyekezetük azonban újabban egyre inkább megfigyelhető. Az Amerikai Egyesült Államokban az összes magán, valamint állami, ún. „elemi iskolában” egyelőre még csak a diákok 22 százaléka tanul valamilyen idegen nyelvet; ezen belül spanyolt 86 százalék, franciát 41 százalék, latint 12 százalék, németet 10 százalék. A felsőbb évfolyamokon azért lényegesen jobb az arány: 87 százalék foglalkozik legalább egy idegen nyelvvel, közülük itt is 86 százalék spanyolt választott, 66 százalék franciát, 28 százalék németet és 20 százalék latint.<sup>2</sup> Már hosszú évek óta minden tavasszal megrendezésre kerül a „National Foreign Language Week (= Nemzeti Idegen Nyelvi Hét), ahol a nyelvtanulás népszerűsítésére számos látványos akciót szerveznek. (Ez azért is szerencsés, mert valamennyire ellene hat a „The-English-Only-Movement”-nek, amely ugyanis az angol nyelv mindenhatósága mellett száll síkra.) Megjegyzendő, hogy 1988-ban Ausztráliában is hasonló eseményt vezettek be, „National Languages Week” (= Nemzeti Nyelvi Hét) megnevezéssel.<sup>3</sup>

A Németországi Szövetségi Köztársaságban az elmúlt évtizedekben rendkívül sokat és eredményesen munkálkodtak a nyelvtudás színvonalának emeléséért. Rendszeresen tapasztalható, hogy a német szakemberek (de gyakran a turisták is) nemzetközi fórumokon szívesen és jól beszélnek idegen nyelveken, egyáltalán nem várják el (sőt, sajnós, gyakran nem is feltételezik) a beszélgetőpartnertől a német nyelv ismeretét. Nyilván közrejátszik e viselkedésükben saját történelmük néhány évtizeddel ezelőtti tragikus korszakának szelleme, melynek legkisebb gyanúja elől is igyekeznek ily módon előre kitérni. Az utóbbi időkre jellemző, ellenkező előjelű — a nemzeti tudatot háttérbe szorító — magatartásuk így ölt testet nyelvi hozzáállásukban. Ebből is adódik, hogy egy francia és egy (nyugat)német, éppúgy mint egy francia és egy német nyelvű svájci minden valószínűség szerint franciául érintkezik egymással. (Más részről oka ennek az is, hogy a franciák — az újabban tett kedvező lépések, az egyre gyakoribb szándéknyilatkozatok ellenére — vajmi keveset változtattak szigorúan egynyelvű, francia központú nemzeti szemléletükön, műveltségideáljukon.) Visszatérve a nyugatnémetekhez, érdemes kitérni az offenbacheri Marplan-Intézet közvéleménykutatási eredményére. Eszerint a szövetségi polgárok teljes vertikumát tekintve 58 százalék tud angolul (a 14—34 éves korosztályból már 85 százalék beszél az angolt), 22 százalék franciául, 7 százalék olaszul, 5 százalék spanyolul, 2 százalék latinul, 1,6 százalék oroszul.<sup>4</sup> Egy másik forrás szerint — amely egyébként az adatokkal igen-igen elégedetlen, azokat roppant kevésnek találja —, a bajorországi gimnazisták „mindössze” 40 százaléka foglalkozik három idegen nyelvvel és 60 százalékuk csak kettővel.<sup>5</sup> Az első idegen nyelv (leginkább az angol) általában az általános iskolák 3—5. osztályában lép be kötelező jelleggel. Angolt tanulnak 1972 óta a harmadikos svéd, 1978 óta az osztrák elemisták is. Példájukat az olaszok és más országok diákjai is követik. (Megjegyezzük, hogy e forrás szerint „1978 óta minden ma-

gyarországi általános iskolás negyedik osztálytól kezdve angolt tanul<sup>6</sup> — milyen jó is lett volna már akkor!)

Az összképhez hozzátartozik azonban az is, hogy a keletnémet nyelvoktatási hagyományok korántsem a nyugati honfitársaik nivóját tükrözik. Az elmúlt négy évtized oktatáspolitikai irányvonala miatt jelenleg egyik legmarkánsabb problémaként a több tízezer orosz szakos tanár foglalkoztatása jelentkezik. Ezen összefüggésben sajátos megoldási javaslatként merült fel az, hogy sokukat latinra kellene átképezni.<sup>7</sup>

2. A számszerű, mennyiségi tényezők után térjünk rá a nyelvtanítás lényegi kérdéseire: a mit és hogyanra!

2.1. A nyelv választás tekintetében kétségtől elvonható, hogy bármerre is irányítjuk tekintetünket, mindenütt az angol mint idegen nyelv elsőségével találkozunk. Hazai viszonyainkhoz képest megemlíthető talán az az eltérés, hogy sok országban a francia megelőzi a németet, bár — legyen szabad itt a germanista szemzőgéből egy szubjektív kommentárt hozzáfűzni — szerencsére a német térhódítása, újra felzárkózása egyre erőteljesebb.

A magyar megfigyelőnek feltétlenül feltűnik, hogy egyes országok különös figyelmet fordítanak nemzeti és etnikai kisebbségeik, valamint szomszédai nyelvének oktatására a többségi nyelvet beszélők számára. Például Finnországban a svéd anyanyelvű lakosság száma 1985-re 300 ezerre zsugorodott, de mégis a finn általános iskolások jelentős hányada, a gimnazisták közül pedig mindenki kötelező jelleggel tanul svédül; állami hivatalok betöltéséhez az egész országban (a poszt jellegétől függő fokú) svéd nyelvvizsga szükséges. Az NSZK-ban, pl. a Kasseli Egyetemen, a német mint idegennyelv szakos hallgatóknak második szakként törököt kell választaniuk, harmadik nyelvként valamely egyéb vendégmunkásnyelvet (görögöt, portugált, szerbhorvátot vagy olaszt).

Ügyszintén az NSZK kínálozik pozitív példaként arra, hogy szomszédai nyelvet iskoláiban forszírozza: a határhoz közeli vidékeken, északon dánul, nyugaton hollandul és franciául is tanul(hat)nak a német diákok.

További eltérő momentum: a mi oktatási berendezkedésünkhöz képest Nyugaton számottevően nagyobb szerep jut a klasszikus nyelveknek, mindenekelőtt a latinnak, de szerényebb mértékben a görögnek is.

2.2. A nyelvoktatásban alkalmazott módszereket tekintve Európa-szerte változatos képpel találjuk szembe magunkat. (Az alábbiakban — terjedelmi és technikai okokból — csak általánosító, egyben leegyszerűsítő összegzést próbálok felvázolni a valóságban természetesen összetettebb és országonként változó helyzetről.)

Wilhelm Viëtor 1882-ben megjelent korszakos írása óta („Der Sprachunterricht muß umkehren”) szinte valamennyi irányzat deklarált célja a produktív nyelvtudás, a szóbeli nyelvi készségek primátusa, miközben elfordulást hirdetnek a korábbi fordítógrammatizáló eljárástól. A gyakorlati valóság azonban ennél jóval árnyaltabb, és bár azóta több-kevesebb sikerrel hódított a direkt módszer, az olvastató, az intenzív, az audiolingvális, az audiovizuális, a strukturalista-behaviorista módszertan, az ún. nyelvészeti didaktika, a tanulás-pszichológiai indíttatás és más egyéb —, mindent elszópró, újat, látványos fellendülést egyik sem hozott. A nyelvtudományból a generatív-transzformációs nyelvtan, a beszédaktus-elmélet, valamint J. Habermas nyelvi és szociálfilozófiai kommunikatív kompetenciaelmélete hatott legtermékenyítőbben az idegennyelv-oktatás módszertanára.<sup>8</sup> Ezek alkalmazott szintéziséből, de mindenekelőtt az utóbbi teória pedagógiai transzformációjából jött létre a nyelvoktatásban a kommunikatív irányultság. Ennek szellemében a cél: a kommunikatív kompetencia. Vagyis a nyelvi kurzus felépítésénél, progressziójánál kommunikatív kategóriákat (pl. gyakoriság) és nem grammatikai-nyelvészeti struktúrákat kell alapul venni. A nyelv-

tanár egyik fő feladata: a tanulóval elsajátíttatni a kommunikációs stratégiákat. Az értékelésnél a közlés eredményességéből kell kiindulnunk, azaz sikeres volt-e a kommunikáció a beszélő szándékát, a situációt, a kommunikációs partnert figyelembe véve. Mindez azonban — a nyelvtani szabályok egzsátságához képest — kevés „fogódzót” ad a nyelvtanulóknak (és a tanárnak).

A 60-as évek „kommunikatív fordulata” ellenére a mai nyugat-európai nyelvoktatás mégiscsak a XIX. század képzési tradícióira nyúlik vissza. A tapasztalat azt mutatja, hogy a kommunikatív/pragmatikus irányultság felszínre hozott több olyan aspektust, amely valóban megújulást jelent a nyelvtanítás gyakorlatában. A nyelvtanári arzenál szerves részét képezi azóta Nyugaton talán még inkább mint nálunk a „situational teaching”, a situációra épülő tanítás, a tartalomra összpontosító beszéd, vagyis, hogy törekszünk a tanuló közlési igényének megfelelni, életszerű beszédhelyzeteket teremteni, autentikus anyagokat (és nem nyelvészeti irányított szövegeket) használni. Tankönyveikről mind gazdag választékuk, nyomdatechnikai kivitelezésük, mind pedig vonzó tartalmuk okán némi „irigységgel” tehetünk említést. A nyugati nyelvkönyvekben újabban az ún. „párhuzamos progresszió” elve érvényesül, vagyis a grammatikai fokozatosság mellé a kommunikatív beszédintenciók beépülése és funkcionális alkalmazása társul. A szókincs didaktikai szelekciójára már nemigen szentelnek figyelmet, ez meglehet, azért nem is szükséges, mert az emlékezetpszichológiai vizsgálatok szerint, a szavak tanulhatósága összefügg a motíváló tartalmukkal.

Általában megfigyelhető, hogy a didaktikai érdeklődés homlokterébe — a tanítás, ill. a tanári munka helyett — egyre inkább a tanuló és a tanulás lép.

Természetesen mindig voltak, vannak és lesznek divatos irányzatok, elméletek, melyek hozzájárul(hat)nak a nyelvoktatás elvi kérdéseinek, valamint gyakorlati eszköztárához.

A mostanság igen felkapott „Superlearning”-ről, amely a szuggesztópédia, ill. hipnópédia nyomdokain halad (fekvő, ellazult állapotban, fehallgatóból szól a gondosan megválasztott, „ráhangoló” zene, azt követően speciális nyelvecke...) nehéz lenne bizonyossággal megmondani, vajon a nyelvtanításhoz vagy üzleti fogáshoz áll-e közelebb. Egyre szélesebb körben ismert a „tandem”-módszer, melynek központja Spanyolországban található, és arra épít, hogy egy alapos körültekintéssel kiválasztott tanuló pár két — különböző anyanyelvű — tagja egymást tanítja (beszélgetések, közös programok alkalmával) saját nyelvére.

A kortárs nyelvoktatás elméletében előtérben áll S. Krashen gondolati modellje. Elkülöníti a célnyelvi közegben zajló nyelvelsajátítást az iskolai idegennyelv-tanulástól. A tanuló számára érthető input esetén, mely mindig a már elért kompetenciaszínvonal felett van, a tanuló a tanult szabályokat csak akkor alkalmazza, ha az idegen nyelven való fogalmazáshoz elég idő áll rendelkezésére, ha figyelmét a nyelvi formára kell irányítani, és ha a szabályokat előtte már megtanulta. Krashen szerint ez a monitor egy célnyelvi közegben történő elsajátításánál nem lép funkcióbba. Az idegennyelv-tanítás számára ez az elmélet azt jelenti, hogy először egy nyelviileg struktúrálatlan input jelentkezik, amelyet a tanuló több hónapig tartó „silent period”-ban (= csendes periódus) dolgoz fel. A tanuló nyelvi kísérletezéseinél a hibakorrekció elkerülendő, mert a normától való eltérések a folytonosan változó „köztes nyelvek” velejárói, melyeket a tanuló hipotézisalkotás és belső nyelvelsajátítási mechanizmusok útján saját maga építi le.<sup>9</sup> Bármennyire is csábítóak ezen szak módszertani következtetések, tartsuk szem előtt: Krashen elmélete kevésbé megalapozott és empirikusan nem bizonyított.

3. A nyelvtanárképzésről — bár tőlünk nyugatabbra is országonként számos eltérő sajátosságot mutat — összességében elmondhatjuk, hogy mint általában a felső-

fokú stúdiumok, nincs „túlszabályozva”, nem középiskolai jelleggel, hanem a (viszonylag) teljes tanszabadság jegyében zajlik. Hadd hivatkozzam a részletek bemutatásakor szemléltető példaként ismét az NSZK-ra;<sup>10</sup> e megállapítások nagyjában-egészében jellemzők a nyugat-európai pedagógusképzés egészére.

A nyelvszakokra történő bekerülésnek legtöbb helyen mindössze az érettségi bizonyítvány megléte a feltétele. A stúdiumok során nem évfolyamokban, szemeszterekben, kötelező előadásokban és szemináriumokban gondolkodnak — ilyen fogalmak gyakorlatilag nincsenek is. Konkrét előírásként a hallgatónak csak a diploma megszerzésének feltételeit kell szem előtt tartania. Elvben a (mi fogalmaink szerinti középiskolai) tanári oklevélig a „Regelstudienzeit” (= szabályszerű tanulmányi idő) négy év, de ennyi idő alatt alig-alig valaki jut el a végzésig. Az oktatók saját tudományos-kutatási profiljuknak megfelelően (de természetesen a hallgatók szempontjairól sem megfeledkezve) a legkülönbébb előadásokat és szemináriumokat hirdetik meg, amelyek közül a hallgatók szabadon választhatnak. (Egy-egy nevesebb professzor vagy akár más népszerű oktató óráira bejutni gyakran nem kis teljesítmény, hiszen „túljelentkezés” esetén bizonyos szemináriumoknál/gyakorlatoknál a tanár választja ki, kit fogad.) Szabályozva csak a látogatandó órák száma — egyébként jóval a mienk alatt — és jellege van. Idegennyelv-szakosoknál ez általában öt témacsoport köré összpontosul. Angol szakosok esetében ez pl. az alábbiak szerint néz ki: 1. nyelvészet — a) elméletek, modellek, módszerek, b) az angol nyelv leírásának szintjei, c) alkalmazási területek és interdiszciplináris leirási aspektusok, d) az angol nyelv regionális, szociális és funkcionális aspektusai; 2. irodalomtudomány — a) elméletek, modellek, módszerek, b) angol irodalom a kezdetektől kb. 1650-ig, c) angol irodalom kb. 1650-től napjainkig, d) amerikai irodalom, e) a Nagy-Britannián és az USA-n kívüli angol irodalom; 3. szakmódszertan — a) elméletek, modellek, módszerek, b) az angol curriculum, c) tanítási és tanulási folyamatok: nyelv az angoloroktatásban, d) tanítási és tanulási folyamatok: irodalom az angoloroktatásban; 4. nyelvgyakorlat; 5. országismeret. A hallgatók e keretből érdeklődésüknek megfelelően választják ki a tanulmányozandó részterületeket. Így mód nyílik számukra elmélyült búvárkodásra, kreatív szellemi tevékenységre, a tudományos munkavégzés módszereinek megismerésére. Nem utolsó szempont, hogy e rendszerben bizonyos értelemben versenyhelyzet, állandó megmérettetés alakul ki nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók szemszögéből is. A hallgatók nem ritkán félbeszakítják tanulmányaikat, hogy a nyelvvizsgában tölthessenek egy fél évet, egy évet. A rátermetebbeknek ehhez ösztöndíj is lehetőséget, míg mások munkavállalással teremtik meg a kinttartózkodás anyagi alapjait.

Számonkérés gyakorlatilag nem sok adódik: a félévek végén a tanár igazolást ad a részvételről és az ott kifejtett tevékenységről; ez lehet egyszerűen aláírás vagy néhány értékelő szó, néhol osztályzat. Négy szemeszter után elvben ugyan — az ösztöndíj miatt — vizsgát kell tenni (= Zwischenprüfung), de kellő számú aláírás felmutatására a dékán jobbára „megajánlja” a jegyet. A képzési idő végéig meg kell szerezni a saját szakon kívül egy másik élő nyelvből és latinból (ritkább esetben, ha a tudományterület ezt igényli: görögből) a nyelvvizsgát. Ha abszolválja a jelölt az előírt számú diszciplinát, jelentkezhet az első államvizsgára. Ennek kezdő lépése a diplomamunka, mely megírásához négy hónap áll rendelkezésre. Témája középiskolai tanárszakon feltétlen valamelyik főszakhoz kapcsolódik, általános iskolai tanárjelölteknél indokolt esetben lehet pedagógiai tárgyú is. Második komponense egy háromszor-négyszeres zárt helyi dolgozat: a két szakból + neveléstudományból. (A tapasztalat azt mutatja, hogy itt főleg a nyelvgyakorlati ismeretek, készségek kerülnek terítékre: pl. fordítás az idegen nyelvre.) A harmadik tényező a szóbeli vizsga, ahol általános iskolai tanároknál háromszor 40 perc az előírt időtartam (két főszak + peda-

gógia), középiskolai tanároknál kétszer 60 perc a főszakokra és 40 perc a neveléstudományra. E vizsgákra tárgyanként külön-külön kerül sor, és tekintetbe veszik a jelölt által előzetesen kért súlyponti területeket (pl. ha valaki mondjuk a történeti nyelvészet felé vonzódik, akkor leginkább arról kap kérdéseket). Az első államvizsgát nem az illető felsőoktatási intézmény, hanem egy független tudományos „vizsgahivatal” szervezi és bonyolítja le; az NSZK-ban az érintett oktatók bevonásával, de pl. Franciaországban mindenki számára teljesen egységesen, központi tételek alapján, Párizsban. Ezt követően a jelöltek gyakornoki státust kapnak (németül: Referendar), és „élőben” ismerkednek a nyelvtanári munkával. Csak ezután tesznek második államvizsgát, és válnak teljes jogú, okleveles pedagógusokká. A (nyelv)tanárok továbbképzése is koncepciózusabban, szervezettebben zajlik — ennek részleteiről a Módszertani Közlemények egy korábbi, széles kitekintést nyújtó, átfogó beszámolójában olvashatunk.<sup>11</sup>

4. Utolsó pontként, mintegy összegzésül, szóljunk az idegennyelv-oktatás további feladatairól, perspektíváiról, az e kérdéskörben Európa-szerte tapasztalható fejlesztési, tökéletesítési törekvésekről.

Az 1992 utáni „közös Európa” nyelvi vetülete intenzíven foglalkoztatja a lényegében valamennyi érintett ország politikusait, nyelvészeit, módszertanosait és nem utolsósorban nyelvtanárait. Az áruk, a lakosság, a munkaerő szabad áramlása mindenki számára elengedhetetlenné teszi a korszerű idegennyelv-tudást. Ebből kiindulva az Európai Közösség országai számos konkrét lépést határoztak el a nyelvtudás színvonalának fellendítésére: egy sor kutatási project, együttműködési program hivatalolt elősegíteni a nyelvoktatás ügyét. Legkiemelkedőbb mindazonáltal a LINGUA-program, melynek első szakasza 1990-től 1995-ig terjed. Előírányozza, hogy minden tagország diákjai legalább kettőt ismerjenek a Közösség nyelveiből, az egyiket nagyon jól, míg a másikat legalább kielégítő fokon. Legkésőbb 1995-ig szeretnék bevezetni, hogy mindenütt már az elemi iskolák harmadik osztályában megkezdődjön az idegennyelv-tanítás. Ez természetesen kihatással van a nyelvtanárigényre, ill. -képzésre. A felkészülés már megkezdődött. Valamennyi ország nagy hangsúlyt fektet a nyelvtanárszakos hallgatók célországbeli, legalább fél éves részképzésére. A nyugat-németek azt kívánják továbbá elérni, hogy a „Hauptschulében” (= polgári iskola) ne lehessen abbahagyni az angoltanulást. A tervek között szerepel, hogy 2000-ig valamennyi gimnáziumban legalább egy tantárgyat (hol mire van kompetens tanár) valamely idegen nyelven oktatsnak. Szeretnék meghonosítani, ill. tovább népszerűsíteni a kéttannyelvű, ill. az idegen nyelven oktató iskolamodellt is. (Az ún. TEMPUS-program segítségével újabban a mi felsőoktatásunk is elvben bekapcsolódhat a nyugat-európai szakmai-tudományos vérkeringésbe.)

Szó van arról, hogy 1992-ig a Közösség minden nyelvére kidolgozzák a nyelvi „chartát”, amely a nyelvi jogok kinyilvánítását, megfogalmazását tartalmazná.<sup>12</sup> Továbbá az ENSZ 1991-et várhatóan a nyelvek évének fogja nyilvánítani.

Az iskolai és a tanfolyami nyelvtanításban is a hatékonyabb oktatás az elsődleges cél. Ennek érdekében egyre inkább teret nyer az ún. „korlátozott kommunikációs képesség” („eingeschränkte Kommunikationsfähigkeiten”) gondolata, vagyis, hogy a konkrét képzési cél tükrében egyes részterületeket állítanak az oktatás központjába: pl. mondjuk éttermi alkalmazottaknak, kamionsofőröknek stb. hallás utáni értés + beszéd-készség, míg pl. könyvtárosoknak, külföldi szakirodalmat használóknak olvasási készség + írás. Gondolni kell továbbá a műszaki-természettudományi orientációra is. (pl. szaknyelvek oktatása). Ki kell dolgozni a szakmunkásképzők, szakközépiskolák számára a célcsoportot figyelembe vevő nyelvi szakmódszertant. Még sokoldalúbban élni kell a technikai lehetőségekkel: video, computer vagy (a nevét sajnós, csak né-

metül tudom) a „Mehrkanalton”-technikával, ez utóbbi azt jelenti, hogy a televíziókészüléken egy speciális gomb benyomásával beállíthatjuk: az eredeti nyelven vagy szinkronizálva kívánjuk nézni a filmet. Célszerű forszírozni, segíteni a határvidékeken élők hatékonyabb kapcsolattartását, az ifjúsági és diákcsera minden formáját, az egyetemisták/főiskolások külföldi tanulmányait valamennyi szakon. Úgyisintén létfontosságú a szakmai-tudományos információk áramlása a nemzetközi együttműködés bármely dimenziójában: közös kutatások, külföldi ösztöndíjak, vendégoktatói meghívások vagy konferenciák.

Ösztönözni, serkenteni kell az alkalmazott nyelvészeti, a szakmódszertani kutatásokat, valamint a nyelvoktatás gyakorlatát előrevivő bármilyen kezdeményezést, hiszen — mint egy precíz német kolléga kiszámolta —, a jelenlegi helyzetben egy átlagos NSZK-beli tanulócsoporthoz egy tanulóra egy évben (!) mindössze 20 perc jut!

Hazai viszonyaink, távlataink felvázolására itt nincs mód, még párhuzamokat sem vonhatunk a fentebb leírtakkal, csak remélhetjük, hogy az általános megújulás, a „rendszer-váltás” az idegennyelv-oktatásban is mihamarabb érezteti hatását.

#### MEGJEGYZÉSEK

- [1] Bulletin Nr. 128/1988. des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung. Bonn.
- [2] Fremdsprachen in Amerika. — In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 36 (1989) 2. — p. 203.
- [3] Reinhold Freudenstein: Fremdsprachenwochen im Ausland. Ein Modell für uns? — In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 36 (1989) 1. — p. 88. f.
- [4] Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland. — In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 37 (1990) 1. — p. 97.
- [5] Dieter Thomae: „1992” und kein bißchen weise. Essay über eine Lebenslüge deutscher Bildungspolitik. — In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 43. (1990) 1. — p. 4—6.
- [6] Ugyanott, p. 5.
- [7] Például: Leipziger Volkszeitung, 21. 5. 1990, — p. 3.
- [8] Vö: Wolfgang Pauels: Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Fremdsprachendidaktik in der Bundesrepublik Deutschland. — In: Deutschunterricht für Ungarn 1988/2—3, — p. 27. ff.
- [9] Ugyanott, p. 32.
- [10] Lásd részletesebben: Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Studium und Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. Düsseldorf 1986. — p. 21. ff.
- [11] Farkas Katalin: Vajó Péter szerkesztésében: Pedagógusképzés, továbbképzés, „pedagóguskutatás” Nyugat-Európában. — In: Módszertani Közlemények 29 (1989) 4. — p. 246—250.
- [12] Harold Rosen: Initiativen zur Vielsprachigkeit. In: Lehrer der Welt 1990/1; Pädagogische Beilage, p. 1. f.

DR. KLEIN SÁNDOR  
Pécs

## Logikai játék minden korosztálynak

### A „DIENES-JELENSÉG”

Dienes Zoltánról minden tanítónak és matematikatanárnak illik tudnia, hogy egyike volt azoknak, akik az 50-es évek elején világszerte gyökeresen meg akarták változtatni az iskolai matematikatanulást, és útjára indították a később sok ágra szakadt „új matematika” (értsd: „újfajta matematikatanítás”) mozgalmát. Ennek a moz-



galomnak az egyik legjobb (mert leginkább kiegyensúlyozott) változata volt a hazánkban Varga Tamás vezetésével kidolgozott „komplex matematikatanítási módszer”, melynek számos előnye, sajnos, a túl gyors, centralizált országos elterjesztés során lassanként teljesen eltűnt.

Dienes hatása ma már csak itt-ott érződik általános iskolai matematikatanításunkban, noha a logikai készlet és a Dienes-kockák eljutnak a legtöbb tanulóhoz (vagy legalábbis a legtöbb iskolába), s az 1973-ban megjelent „Építsük fel a matematikát!” című könyve sem ismeretlen sok tanár előtt. Dienes tanításának lényege ugyanis nem az egyik vagy másik játékában rejlik, hanem olyan alapelvek alkalmazásában, mint a „mély vízbe dobás” (a fokozatosság helyett gyakran érdekesebb a komplexebb struktúrák elsajátításával kezdeni), a struktúrák sokféle megtestesítésének szükségessége (azaz, ha mindig csak azzal a bizonyos „logikai készlet”-tel találkozunk a tanuló, akkor lehet, hogy csak a kis piros négyzetről és a nagy kék háromszögről jegyez meg valamit, de a mögötte meghúzódó matematikai struktúrához nem jut közelebb), a kooperatív kiscsoportos munka stb.

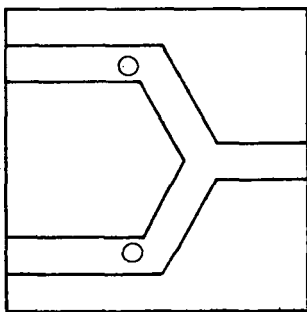
Matematikai gondolkodásra napjainkban sokkal inkább szükség van, mint korábban. Ezt a gondolkodást azonban nem lehet ráerőltetni sem a gyerekekre, sem a tanárookra. Dienes Zoltán azt mutatja meg, hogyan lehet élvezettel lényeges matematikai fogalmakat megalapozni. Ezért az elmúlt években erőfeszítéseket tettünk arra, hogy Dienes Zoltán eszméi újra hazataláljanak. A *Televideo* „Dienes professzor játéka” címmel forgalomba hozott egy képmagnetofon-kazettát, ugyanilyen címen a *Műszaki Könyvkiadó* könyvet jelentetett meg, és megkezdjük Dienes Zoltán játékos taneszközeinek gyártását is.\*

Ezúttal az elsőként elkészült „KI JUT A VÁRBA?” című játékot ismertetjük.

## A JÁTÉK

A játék 9 útrészletet (6-félét, 3 útrészletből 2—2 darabot) tartalmaz, melyekből hosszabb-rövidebb utakat lehet összeállítani.

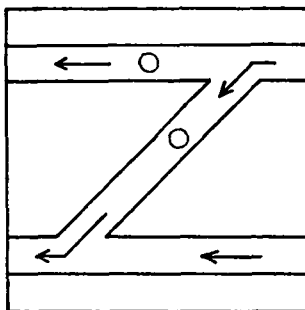
1. A START-útrészletet mindig a jobb szélre kell rakni: itt kezdik útjukat a VÁNDOROK (lásd később).



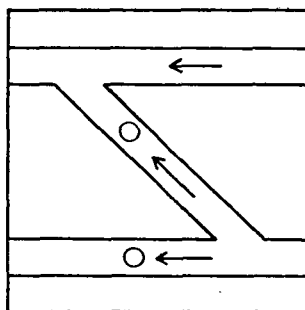
\* A „Ki jut a várba” című játék a következő címen rendelhető meg: MURUS Alkotóközösség, Budapest, 1026 Virágárok utca 6/B. Ára: 200 Ft/db.

A másodiknak elkészült „Három az igazság” című játék a következő címen rendelhető meg: QUALICOOP GMK, Budapest, 1028 Noémi utca 26/B.

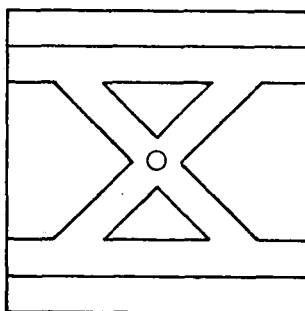
2. A LE útrészletnél a felső út ágazik el,



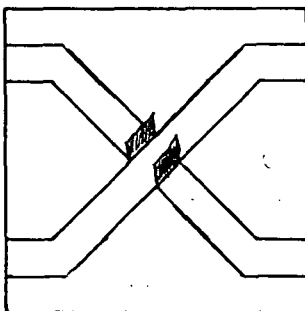
3. a FEL útrészletnél az alsó,



4. míg a CSERE-útrészletnél mindkettő.



5. A VÁLTÓ mindenkit, aki a felső úton volt, alulra visz, és mindenkit, aki az alsó úton volt, felülre.



6. A CÉLön felül van a VÁR, alul az ERDŐ. Ezt az útrészletet utolsóként mindig a bal oldalra kell tenni.

8 VÁNDOR megy végig ezen az útvonalon: kis kék fiú, kis kék lány, nagy kék fiú, nagy kék lány, kis piros fiú, kis piros lány, nagy piros fiú, nagy piros lány.

8 CÉLVÁNDOR — ugyanolyanok, mint a VÁNDORok, csak szürke keretben vannak — az ERDŐBE vagy a VÁRBA rakva jelezheti, hogy melyik VÁNDOR hová fog eljutni.

A „fiú”, a „lány”, a „kicsi”, a „nagy”, a „piros” és a „kék” tulajdonságokat jelző korongok szolgálnak ÚTJELZŐként.

Nincs szükség arra, hogy itt részletesen ismertessük, *milyen* játékokat lehet játszani ezzel az eszközzel, csupán jelezzük, hogy a Dienes-játékok többségéhez hasonlóan itt is érdemes először a szabályok megtanulását elősegítő *gyakorló* játékokat játszani.

Ilyen egyszerű, a 6—8 évesek által is élvezhető játék például a következő: „Csinalj egy utat, és rakj rá útjelzőket! Rakd a 8 CÉLVÁNDOR mindegyikét vagy a VÁRra, vagy az ERDŐre, aszerint, hogy szerinted hova fognak jutni! Menj végig mind a 8 VÁNDORral az úton, és ellenőrizd, hogy tényleg oda jutott-e mindenki, ahova gondoltad!”

E játék során a gyerekek *rájöhetnek* arra, hogy *célszerű*, ha egy elágazásnál az egyik ágra a PIROS útjelzőt teszik, a másik ágra a KÉK útjelzőt teszik, mert ha például a KÉK helyett a FIÚ jelét használják, akkor a kék lányok nem jutnak el sehová. Ebből a célszerűségből később *megállapodás*, illetve *szabály* születhet, amit azután a további játékok során már be kell tartani. Természetesen mindezt meg lehet spórolni azzal, hogy egyszerűen kijelentjük: „Ez a szabály!” — így azonban megfosztjuk a gyerekeket attól, hogy megtapasztalják egy ésszerű szabály születésének folyamatát.

További érdekes „felfedezésre” nyújthat lehetőséget a CSERE-útrészlet. Ha ugyanis az előbbi szabályban megállapodunk, akkor egyetlen útjelző lerakása már meghatározza a másik két útjelzőt.

A gyerekek nagyon kedvelik azt a feladatot, amikor csak azt kell meghatározni (például kockadobással), hogy *hányan* jussanak a VÁRba, és olyan útvonalat kell készíteni, amelyen *pontosan annyian* érkeznek oda.

Ennek a feladatnak az az előnye, hogy sok megoldása van, s a gyerekek önkéntelenül is összehasonlítgatják az azonos eredményre vezető utakat, s így rájöhetnek bizonyos egyszerűsítési szabályokra.

A VÁLTÓ útrészletre tulajdonképpen nincs szükség: minden feladat, ami megoldható a VÁLTÓval, megoldható anélkül is. A VÁLTÓ célja részben éppen az, hogy *lehetővé tegye* ezt a felismerést.

Talán némi kitérőként érdemes itt idézni egy amerikai felmérést, melynek során az iskolában a következő feladatot adták 2. osztályos gyerekeknek: „Egy hajón 26 tehenet és 8 bikát szállítanak. Hány éves a hajóskapitány?” A gyerekek többsége „megoldotta” a feladatot, egy részük 34 évesnek, más részük 18 évesnek tartva a kapitányt, mert a „rutin” iskolai számtanfeladatokból azt a következtetést vonták le, hogy ha egy feladatban szerepel két szám, azokat vagy össze kell adni, vagy ki kell őket vonni egymásból.

Emellett a VÁLTÓ más felismerésekre is vezetheti a játékosokat. Például: Ha a CÉL elé helyezzük, akkor természetesen mindenkit, aki különben a VÁRba jutott volna, az ERDŐbe juttatunk, és fordítva. De mit kellene tennünk az előtte lévő útrészletekkel, útjelzőkkel, hogy mégiscsak ugyanazok maradjanak a VÁRban és az ERDŐben, mint annakelőtte? Sok próbálkozásra, gondolkodásra van szükség, míg a

gyerekek rájönnek, hogy *tűkrözni* kell az útvonalat. Nem árt, ha a tanár *tudja* ezt, de mi sem lenne károsabb, mintha *megtanítaná* (megmondaná) — hiszen így is egy lehetőségtől fosztaná meg a tanulókat.

Az „igazi” játék azonban csak ezután következik, mintegy az eddigiek fordítottja: „Rakd a célvándorok egy részét a VÁRba, a többieket pedig az ERDŐbe. Állíts össze olyan útvonalat — a lehető legkevesebb útrészletből —, amelyen a vándorok az így kijelölt helyükre jutnak!”

A játék egyik szépsége, hogy a feladatok nehézsége nagyon különböző. Kellő előkészítés után akár nagycsoportos óvodásokkal is játszható az a feladat, hogy „csinálj olyan utat, amelyen minden piros ruhás gyerek a VÁRba jut és minden kék ruhás az ERDŐbe”. A 6—8 évesek előbb-utóbb megbirkóznak a „kis piros lány” vagy a „kis piros lány és a kis kék lány” (jusson a VÁRba) típusú feladatokkal. A (CÉL-on kívül) 4—5 útrészletet igénylő feladatok azonban a középiskolások számára is kihívást jelentenek.

Az igazán élesesű, matematikai érdeklődésű tanulók számára a kérdések kérdése ebben a játékban az, hogy vajon minden feladat megoldható-e ezekkel a szabályokkal, ha igen, hogyan, és ha nem, akkor miért? A válasz az, hogy minden páratlan számú CÉLVÁNDORT a VÁRba (és így természetesen az ERDŐbe is) váró feladat (a CÉLT nem számítva) legfeljebb 5 útrészletből megoldható, és a páros számú „cél tárgy”-at tartalmazó feladatok nagy része is megoldható ennyi lépéssel. Van azonban néhány kivétel (melyeket a játék instrukciója is megemlít).

Az esetek elemzése, a sejtések bizonyítása a legjobbak feladata lehet.

## BEFEJEZÉSÜL

Szándékosan nem szóltunk a „játék matematikai tartalmáról”, remélve, hogy az olvasó időközben rájön, hogy a START és a CÉL közötti útrészletek bizonyos logikai műveletek — a diszjunkció, a konjunkció, a logikai ekvivalencia és a negáció — megjelenítésére szolgálnak, és így esetleg érdemes a megfelelő halmazműveleteken alapuló játékokkal bevezetni, illetve a későbbi években a feladatokat formális jelölésekkel is lejegyezni.

A „KI JUT A VÁRBA?” ugyanis önmagában is értékes és hasznos taneszköz.

Új-Guineától Olaszorszáig a világ sok részén bebizonyosodott már, hogy a logikai hálók használata sok örömet és érdeklődést lophat be a matematikaórákra.

Ez a játék — tapasztalatok szerint — kiválóan alkalmas egyéni munkára, kooperatív kiscsoportos munkára és versenyszerű tevékenységre is. Tudatosan váltogatva e tevékenységformákat, akár a kooperatív munka elsajátításának egyik eszközeként is használható.

Reméljük, hogy minél több iskolába, minél több gyerek kezébe eljut Magyarországon is.

## IRODALOM

- Dienes, Z. P.: *Mathematical Games: I. Journal of Structural Learning*, Vol. 4., 1973, 1—23.  
Dienes Zoltán: *Építsük fel a matematikát!* Gondolat, 1973.  
Dienes Zoltán: *Dienes professzor játéka*. Műszaki Könyvkiadó, 1989.  
Klein Sándor—Kiss Julianna: „Modern matematika” az általános iskolában (egy pedagógiai innováció tanulságai). A pannonthalmi pedagógiai találkozó anyaga (Győr-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, 1990 (sajtó alatt)).  
Pólos László—Ruzsa Imre: *A logika elemei*. Tankönyvkiadó, 1987.  
Schoenfeld, A. H.: *On Mathematics as Sense-Making: An Informal Attack on the Unfortunate Divorce of Formal and Informal Mathematics*. In: D. N. Perkins et al. (eds.): *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1989.

## Gyermekvédelemről a pedagógusok körében végzett vizsgálat nyomán

A hazai — elsősorban szociológiai — szakirodalomban a különböző mélységű vizsgálatok, prognózisok nyilvánvalóvá teszik, hogy az egyre nagyobb rétegeket érintő szociális problémák feloldása csak megújított szociálpolitikával lehetséges. A munkanélküliség ténye, az életszínvonal csökkenése, az életmód torz arányai, a gyermeknevelés hiánya, a deviancia stb. gyakran halmozott jelenségei az egyes családok életében egyedi, de összességében társadalmi tünet. A szociális problémák sajátos módon, legszembetűnőbb következményeivel éppen a közoktatás szintjén jelennek meg. Ezért az iskolákban ki kell alakítani azokat a tevékenységeket, intézkedési és együttműködési formákat, melyekkel csökkenthetők, kompenzálhatók, megszüntethetők a gyermek fejlődésében gátló körülmények és annak következményei.

E felmérés arra kereste a választ, hogy a felsőfokú képzés tartalma, valamint a továbbképzés és önképzés formái mennyiben segítik a pedagógusokat abban, hogy a tünetek mögött felismerjék a kiváltó okokat, s kiválasszák a gyermek számára feltehetően legoptimálisabb intézkedési formákat, nevelési eljárásokat.

Az adatgyűjtés két debreceni (lakótelepi, illetve belvárosi) és egy vidéki (Berettyóújfalui) iskolában történt. A kiküldött 75 kérdőívből 60 érkezett vissza. Íme a kérdőív:

1. Név: ; iskolai végzettsége: egyetem, főiskola
2. Hány éve tanít?
3. Iskolai funkciói: igazgató, ig.-h., oszt.-főnök, gyermekvédelmi megbízott.
4. Van-e gyermekvédelmi feladata az iskolában? Igen Nem  
Sorolja fel!
5. Tanulmányai során részesült-e gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokra való felkészítésben?  
Igen Nem Nem emlékszem
6. Milyen tantárgyak keretében foglalkoztak a gyermek- és ifj.-védelem pedagógiai kérdéseivel?
7. Elegendőnek tartja ezeket az ismereteket gyak. munkájához?
8. Milyen lehetőségei vannak a gyermek- és ifj.-védelmi munkára való felkészítésben? Önképzés, továbbképzés, előadás ...
9. Sorolja fel, milyen intézményekkel, hatóságokkal került kapcsolatba gyermekvédelmi munkája során!
10. Leggyakrabban milyen, a gyermekvédelem körébe vonható problémákat kell megoldania?
11. Véleménye szerint, napjainkban mik a hátrányos helyzet okai?
12. Véleménye szerint, mik a veszélyeztetettség legfőbb okai?
13. Sorolja fel, milyen lehetőségei vannak a hátrányos és veszélyeztetett gyerekek iskolai nevelésére, kompenzálására!
14. Milyen területen vár segítséget a pedagógiai-gyermekvédelmi munkája eredményessége érdekében?
15. Megfelelőnek tartja az iskola és a család együttműködését?

A 15 kérdésből álló kérdőív adatai négy témakörben kerültek feldolgozásra.

1. A válaszadó pedagógusokra vonatkozó adatok (nem, iskolai végzettség, tanítási évek száma, iskolai funkció, gyermekvédelmi feladat). (1., 2., 3., 4. kérdés)

2. A felsőfokú képzés és egyéb formák (továbbképzés, önképzés) gyermekvédelmi munkára irányuló felkészítésének minősítése. (5., 6., 7., 8. kérdés)

3. A gyermekvédelmi problémák megítélése, fogalmi ismeretek. (10., 11., 12. kérdés)

4. A gyermekvédelmi munka együttműködési formái, iskolai lehetőségei. (9., 13., 14., 15. kérdés)

1. A válaszadók (60 fő, ebből 7 férfi, 53 nő) legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása: 54,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub> tanítóképző, 29,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub> tanárképző, 8,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub> egyetem, 8,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub> középiskola. Az utóbbi csoportba tartozók pedagógiai asszisztensként, illetve közművelődési felelősként vesznek részt az iskolai munkában.

A pályán eltöltött évek alapján nagy a szóródás. Legmagasabb a középkorúak aránya (37,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), ők azok akik 10—20 éve tanítanak, legalacsonyabb az öt évnél kevesebb (8,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), és a harmincöt évnél több (4,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) munkaviszonnyal rendelkezőknél. A vizsgált iskolákban a végzettség és a pályán töltött évek megoszlási aránya hasonló.

A megkérdezettek iskolai funkciói: igazgató, ig.-helyettes 8,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, osztályfőnök-osztálytanító 54,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, gyermekvédelmi megbízott 14,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, munkaközösség-vezető 20,8<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, napközis nevelő 12,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, egyéb (iskolapszichológus, ped.-asszisztens, pályaválasztási f. közm. munkatárs) 14,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>. Az iskolai funkciókból következne, hogy a válaszadók valamilyen szintű gyermekvédelmi feladatot is felvállalnak. Ennek ellenére, 41,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-uk úgy nyilatkozott, hogy nincs gyermekvédelmi feladata. A vidéki iskola pedagógusainak 50<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-os aránya különösen magas, még akkor is, ha feltehetően a település feltételei kedvezőbbek, s így az iskolában még nem találkozunk olyan arányban a veszélyeztetettség tényével, mint a sajátos környezetű belváros vagy lakótelep. A gyermekvédelmi feladatok felsorolása túl általános, gyakran a funkciókra hivatkoznak a feladatok helyett. Százalékos arányukat tekintve igen alacsony a konkrét tartalmi munkát jelölő feladat, pl. a családlátogatás 14,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, környezettanulmány készítése 8,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, szülőkkel foglalkozás 16,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, differenciált nevelés 4,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub>.

2. A képzés során tanult tantárgyak keretében folyó gyermekvédelmi oktatás megítélése lehangoló. 64,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub> szerint nem volt ilyen témafeldolgozás, 14,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem emlékszik rá, s mindössze 29,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub> állítja, hogy ilyen jellegű képzéssel is találkozott. A főiskolák és egyetemek tantárgyi rendszerében a gyermekvédelem mint önálló tantárgy, csak bizonyos képzési formákban (pl. pedagógiai szak, szakkollégium, speciálkollégium) időszakonként jelent meg. A válaszok nyilvánvalóan tükrözik a képzésben részt vett időszak tantervi elvárásait. A problémák felismerésére vonatkozó legfontosabb ismeretek a neveléstudomány tantárgyainak körében került feldolgozásra, adott időszakban, eltérő hangsúllyal. Ezek közül a pedagógiát (35,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), a pszichológiát (22,9<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) és a gyermekvédelmi tantárgyat (6,2<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) említik meg a kérdezettek. A gyermekvédelmi feladatokra való felkészítés megítélése az előzőekből következik, 50<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem tartja elegendőnek, 31,2<sup>0</sup>/<sub>0</sub> hiányosnak, 18,7<sup>0</sup>/<sub>0</sub> elavultnak minősíti.

A gyermekvédelmi feladatok ellátásához szükséges korszerű ismeretek pótlása éppen a képzés hiányosságai miatt kikerülhetetlen. Ennek érdekében szervezett képzési formák közül a legáltalánosabb a nevelési értekezlet (66,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>). Az iskolák felismerve helyi problémáikat, kiemelt feladatként kezelik e kérdést. Ugyanakkor a nevelési értekezletek jellegüknél fogva, csak a problémákra irányíthatják a figyelmet, segíthetnek az eligazodásban, de az elmélyült ismeretközlést nem vállalhatják fel. A gyermekvédelmi munkában való eligazodást segíti a tapasztalatcsere (70<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), amely mind a két település feltételeiből adódóan igen széles. A megkérdezettek 77<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a az önképzési formát tartja a legeredményesebbnek, hiszen a szervezett továbbképzésekben a pedagógusok egy rétege vesz részt.

3. A gyermekvédelem körében való tájékozottságot, az adott osztály megoldásra váró gyermekvédelmi problémáinak számbavételével, a hátrányos helyzet és veszé-

lyezettettség okainak felsorolásával és az intézmények közötti kapcsolattartás működésének értékelésével közelítettük meg.

A megoldásra váró problémák között elkülöníthetők a kiváltó okok és az intézkedési formák. A kiváltó okok körébe a szülők deviáns magatartását (16,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), a szülők elhalálozását, ill. betegségét (8,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) és az anyagiakat (6,2<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) sorolták. A deviáns magatartás, a kapcsolatok bizonytalansága, az egészségi állapot és a növekvő anyagi gondok, a gyermek gondozottságában, a tevékenységhez, a közösséghez való viszonyában jelenik meg. A pedagógusok legkritikusabbnak a gyermek elhanyagoltságát tartják (27,0<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), amely zömében a tanulmányi lemaradással, a magatartászavarral és a beilleszkedés problémáival is együtt jár.

A pedagógiai munka rendszerében alkalmazott intézkedési formák jó esetben összhangban vannak a kiváltó okokkal, de gyakran formális a valós okot kikerülő időleges megoldások sora. Ez nem a vizsgált csoport sajátossága, hanem azoknak a korlátozó, túlszabályozó intézkedések következménye, amelyek a közoktatásban, szociálpolitikában egyaránt fellelhetők. Leggyakoribb forma a segély (27<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) — később a javaslatok között, ennek torzulásaira utalnak a nevelők. Az igazolatlan mulasztás miatt kiszabott felszólítások, büntetések (18,7<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) az elhanyagoltság következményei. Megkérdőjelezendő, hogy a vizsgált pedagógusok 20,8<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a semmiféle gyermekvédelmi problémával nem találkozik munkája során. Még akkor is elgondolkodtató ez az arány, ha a megkérdezettek 41,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a úgy ítélte meg, hogy nincs gyermekvédelmi feladata, hiszen a napi iskolai munkában elkerülhetetlenül szembesül a hiányos felszereléssel, a mulasztással, a tanulmányi lemaradással, a magatartás-problémával. Ezek a jelzések az okok feltárását feltételezik, s ha ez mégis elmarad, a pedagógus csak egy ismeretközlésre degradálja pedagógiai tevékenységét. Ilyen szemlélettel nem az egyes gyerek egyéni fejlődésének legoptimálisabb terepét teremti meg, hanem csak az átlaghoz szabva, a követelményeket kényszerítően teljesítve oktat, ahol az átlagtól lefelé niveláló gyerek menthetetlenül elkallódik.

Az iskolai gyermekvédelmi munka alapfeladataként határozzák meg, a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulók felderítését, nyilvántartását és gondozását. Problematikus az, hogy mi alapján minősíthető egyik vagy másik kategóriába tartozónak a gyerek, amikor ebben a kérdésben a szakirodalom sem egységes. Így érthető, hogy mind a két állapotot azonos kiváltó okokkal is indokolják, megőrizve a köztudatban általánossá és elfogadottá vált jellemző csoportokat. A hátrányos helyzet okainak tekintik a rossz szociális helyzetet, elszegényedést (87,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), a család működési zavarait (37,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), a válást (33,3<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), a szülők devianciáját (29,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), a műveltség hiányát (16,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>). A veszélyeztetettség kialakulásánál a devianciát — alkoholizmus, bűnözés, brutalitás — (91,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), a válást (29,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), az elszegényedést (25<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), a nevelés hiányát (16,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), és az elhanyagolást (14,5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) tartják a legjellemzőbbnek. A különböző szinten, különböző mélységben a család egészét vagy egyes tagjait érintő torzulások következménye az, hogy a negatív tendenciák mind a hátrányos helyzet, mind a veszélyeztetettség okaként is előfordulnak.

Az iskolai gyermekvédelmi munka eredményességét garantálja az, hogy a gyermekvédelmi tevékenységet irányító, segítő, korrigáló hatóságokkal és intézményekkel milyen szintű az együttműködés. A megkérdezettek 58,4<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a rendszeres kapcsolatot tart fenn ezekkel a szervekkel.

Az előzőekben felsorolt intézkedések (felszólítás, büntetés, segély) már nyilvánvalóvá teszik azt, hogy a legintenzívebb az együttműködés a gyámhatósággal és a városi tanáccsal (41,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub>). Meglepően magas a rendőrséggel való kapcsolattartás (31,2<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), amely tartalmazza a közös ellenőrzést, környezettanulmány-készítést. A nevelési tanácsadó (27<sup>0</sup>/<sub>0</sub>), a gyermek-ideggondozó (10,4<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) a gyermek beilleszkedési,

magatartási, tanulási problémáinak szakszerű feltárásában és kezelésében segíti a pedagógust. Az áthelyező bizottság (8,3%) a határesetek, az iskolába bekerült fogyatékos gyerekek megfelelő iskolatípusba való elhelyezésében partnere a pedagógusnak.

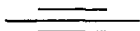
4. A gyermek érdekében szervezett kompenzáló, korrigáló nevelésben elkülöníthetők a családra, ill. a gyerekre irányuló formák. A család szociális helyzetét javító segélyek (33,3%) mellett megjelennek az együttműködés tartalmasabb formái, a családlátogatás, állandó kapcsolat a szülőkkel (21,8%). A gyerekekre irányuló iskolai formák a rendezetlen, sokszor veszélyeztető környezet közömbösítését szolgálják. Igen fontos a tanulmányi munka terén az otthoni hiány pótlása — korrepetálás (18,7%), a differenciált egyéni bánásmód alkalmazása (27%). A tanórán kívüli nevelésben a napközi otthon lehetőségeit (33,3%) meghatározónak tartják. Az egész személyiségre pozitívan ható formák, a beszélgetés, meggyőzés (10,5%), a gyermek jobb megismerése (10,5%), a gyerekekre odafigyelés (8,3%) még nem általános.

A felsorakoztatott problémák mintegy már előre jelezték, hogy a családdal való kapcsolattartás nem megfelelő. A pedagógusok 35,2%-a kifejezetten rossznak, hiányosnak, 60,3% részben megfelelőnek, s csupán 14,5% minősítette jónak. Ennek okát abban látják, hogy a szülők elutasítják az iskola követelményeit, nevelését (22,9%), az anyagi gondok fásulttá, érdektelenné teszik őket (20,8%). Az iskolában csapódik le a helytelen központi intézkedések következménye is, amely a szülők részéről, pl. a szociális segély „jár” (12,5%) sajátos, éppen a funkciózavarral összefüggő kérdése. A megfogalmazott javaslatok egy része már túlmutat az iskola keretein. Sürgetik a családok harmonikus életéhez szükséges anyagi biztonságot, indokolt esetben a reális anyagi támogatást (22,9%). Az iskola oldaláról az oktató-nevelő munka hatékonyságának megteremtését emelik ki, mely a tanulói létszám csökkentésével (10,4%), az iskola nyitottabb, a helyi igényekhez jobban alkalmazkodó rendszerével (11,5%) valósítható meg, melyben a család és iskola tartalmas együttműködése is nyilvánvaló. A gyermekvédelmi munka érdekében várt külső segítség igénye, megegyezést mutat a javaslatokban leírtakkal. Így kikerülhetetlen a fokozott társadalmi törődés intézményesített rendszerének kimunkálása (43,7%). Napirendre kell tűzni a szülők felelősségének kérdését, mely a gyermek érdekében szükség szerint társadalmi szintű, ill. jogszabály alapján történő ellenőrzést, felelősségre vonást is jelentens (16,6%). Ezeknek a feltételeknek a módosításával érhető el, hogy az iskola az iskolai keretek között — de mintegy a rendszer része — sajátos pedagógiai eszközökkel segítse a társadalom periferiájára került gyermeket. Azonban ez a feladat is csak a megújult közoktatás rendszerében lehetséges, ahol az iskolai feltételek jóval kedvezőbbek a jelenleginél (16,6%), a tanítási tartalom korszerű, humánus, egyénre szabható (22,9%), az iskolapszichológus (6,2%), a pártfogó (12,5%) jelenléte, szakértelme garancia arra, hogy a gyermek számára legoptimálisabb fejlesztés lehetőségét adja az iskola. Az intézmények közötti együttműködés (35,2%) megteremtésének igénye sürgető, hiszen az egyes esetek során szembesül a pedagógus azokkal a visszasságokkal, hogy a különböző szinten, a gyermekvédelem kérdéseivel foglalkozó intézmények nem tudnak, ill. nem ismerik el egymás javaslatát. Így a gyermek menthetetlenül ingázik, s elvész a bürokratikus intézkedések útvesztőjében. A felsorolásban nem szabad figyelmen kívül hagyni a képzés és továbbképzés igényére vonatkozó javaslatokat (14,5%) sem.

E felmérés tanulsága, hogy bármely — a vizsgálat során felvett kérdéscsoport — szemszögéből közelítjük meg a gyermekvédelem kérdését, kikerülhetetlenül visszatérnek azok az általánosítható problémakörök, megoldásra váró feladatok, melyek tisztázása, rendezése nélkül ma már kimondhatjuk, a gyermekvédelem működés helyett vegetációra kényszerül. Ezek közül a vizsgálat során is magragadható kérdések:



1. Társadalmi problémák; anyagi, erkölcsi érzelmi értékválság a családban, a gyermeknevelésben.
2. Hibás szociálpolitika.
3. Egymástól elszigetelten működő, gyakran bürokratikus intézményrendszer.
4. A differenciált, egyéni fejlesztést gátló tárgyi-személyi feltételek túlszabályozása az iskolában.
5. Hátrányos helyzetben lévő képzés, hiányos továbbképzés.



DR. BÁRDOSSY ILDIKÓ  
Pécs

## Projektek az oktatásban: osztálykirándulás mint projekttema

A projekt oktatás — amely a századfordulón az USA-ban és Nyugat-Európában jelent meg — elsősorban a tanulók érdeklődésére alapozva, átlépve a tantárgyi határokat, a gyakorlati feladatok megoldásának, konkrét produktumok létrehozásának szolgálatába állítva, életszerűvé tette az iskolai munkát. A projektek manapság újra meghatározóivá kezdenek válni az iskolai nevelés (az iskolai tanítás-tanulás) folyamatának.

Az osztálykirándulás mint projekttema csupán egyetlen, konkrét, praktikus mozzanata annak az *átfogó szemléletnek*, amely egyre több iskola önfejlesztő tevékenységének mozgatórugójává válik az NSZK-ban.

E szemlélet kiindulópontja: *az iskola sajátos élet- és tapasztalati térként való átfogó értelmezése, valamint az iskolai élet megszokott határainak kiterjesztése, az iskolán kívüli tanulási, tapasztalatszerzési lehetőségek felkutatása és szerves beépítése az iskola pedagógiai tervébe, programjába.* E kiindulópontokhoz kapcsolódó kezdeményezéseket — a tartományi miniszterek, valamint a tartományi pedagógiai intézetek tematikus kiadványokkal és módszertani segédanyagokkal, a szakfolyóiratok pedig konkrét iskolai programok, gyakorlati tapasztalatok közzétételével — szisztematikusan támogatják.

A „Schulpraxis” című folyóirat például az osztálykirándulás mint projekttema bemutatásával foglalkozik, oly módon, hogy a konkrét, gyakorlati ötletekkel együtt a projektorientált oktatás lényegi ismérveit is összegyűjti. Az elvi, elméleti kiindulópontok egyértelmű tisztázása ugyanis nélkülözhetetlen az iskolán kívüli és az iskolán belüli hatásrendszer megteremtéséhez, a folyamatba való szerves beillesztéshez, a tanári szervezőmunka hatékonyságának és a konkrét tanulási akciók sikerének a növeléséhez.

*A projektorientált tanulás ismertető jegyei:*

1. *A projektorientált tanulás és a cselekvőképesség (a képességfejlesztés és a képességfejlődés) szorosan összefüggenek egymással. A demokratikus döntési folyamatokban való cselekvő részvétel, az elmélet és gyakorlat merev szétválásának megszüntetése, valamint az egyoldalú szaktárgyi (szaktudományi) specializáció feloldása döntő kritériumai e tanulási formának.*

Következtetések: A célok meghatározásánál, a tartalom és a módszerek kiválasztásánál, a szervezésnél és az „eredmény biztosításánál” egyaránt figyelembe kell venni a demokratikus cselekvési elveket.

2. Projektorientált tanulás során a csoport minden egyes tagja azonos jogokat élvez. Mindenki számára biztosítja a csoport a tervezés, a beleszólás, a közreműködés, a tevékeny részvétel lehetőségét.

Következtetések: A csoportnak magának kell céljait meghatároznia, érdeklődésének és szükségleteinek megfelelően a tartalmat kidolgoznia és az egész munkát önállóan szerveznie.

3. A projektorientált tanulás *életszerű, praktikus, a valóságra vonatkoztatott tanulást jelent.*

Következtetések: A témaválasztás alapjait a mindennapi problémák, valamint aktuális és aktualizálható tanulói érdekek alkossák. Ezek a tanulók érdeklődéséhez, aktuális érdekeihez kapcsolódó problémák ugyanakkor szervesen beépülnek, beépíthetők a tervezett hatásrendszerbe (a tervezett tananyag-struktúrákhoz is kapcsolódó hatásrendszerekbe).

4. A projektorientált tanulás *többnyire szaktárgyakon túlmutató, több szaktárgy, illetve szaktudomány körébe tartozó egységes, összefüggő, komplex elméleti és gyakorlati munkát jelent.*

Következtetések: Ez a tanulás a kutató és felfedező, a játékos és fantáziadús, a kérdezni tudó és kérdezni engedő, a kooperatív és szociális tanulás lehetőségeinek megteremtését követeli meg.

5. A projektorientált tanulás *sokszor kifejezetten az iskola falain kívül bonyolódik le, és a legkülönbözőbb anyagok, médiumok, eszközök alkalmazását igényli.*

Következtetések: Meg kell teremteni az iskola nyitottságának lehetőségét a különböző közösségek, a város, a távolabbi vidékek felé. Az „iskola nyitottsága” problematika megértéséhez, az elméleti tisztázáshoz és dokumentáláshoz a tapasztalatokat is felhasználó speciális segédanyagok kidolgozására van szükség.

6. A projektorientált tanulás *megváltoztatja a tanár szerepét.* A tanár egy személyben tanuló és közreműködő, megfigyelő és közvetítő, valamint partner, tanácsadó és segítőtárs a tanulók és a tanulási folyamatban valamilyen módon közreműködő szakemberek számára.

Következtetések: Ebből adódóan vannak még feladatok, mert a főiskolákon és egyetemeken, a szemináriumokon és továbbképző tanfolyamokon kevésbé foglalkoznak ezekkel a kérdésekkel. Növelni kellene a kutató, kísérletező tanulásra vonatkozó, azt ösztönző projektínálatokat. (Projektorientált tanulás csak projektekben lehetséges.)

7. Projektorientált tanulás *„szabad terepen” zajlik, ami azt jelenti, hogy hiányoznak a merev iskolai órarendek és szervezési sémák.*

Következtetések: Minden tekintetben a „nyitott curriculumszemlélet”-nek megfelelő tanulászervezést kell megvalósítani. Ez a fajta tanulászervezés elegendő teret biztosít a rugalmasságnak, az improvizálásnak, a spontán megnyilvánulásoknak, az előre nem tervezett, nem tervezhető akciók beépítésének a tanulás folyamatába.

8. A projektorientált tanulás *kézzel fogható produktumokhoz és konkrét eredményekhez vezet.*

Következtetések: Meg kell vizsgálni, hogy a projektorientált tanulás „termékei”, produktumai milyen érdekeket hordoznak magukban. Ezek lehetnek anyagi értékek, szociális értékek, lehetnek a tanulók életvitelét aktuálisan, de távolokban is segítő, közvetlen vagy közvetett, az élet minőségére kiható értékek is.

*Az osztálykirándulás mint projekttema megoldásának konkrét lehetőségei:*

A projektorientált kirándulások közös vonásai:

- az értelmes, az „észrevétlen” tanulás kérdéskörén túl felölelik a szabadidő helyes eltöltésének a problematikáját is,
- olyan produktumokat termelnek, amelyek más területeken is fontosak lehetnek, amelyek más területeken is felhasználhatók,
- a szerzett tapasztalatok, a konkrét produktumok integrálódnak a legkülönbébb iskolai tevékenységekbe,
- iskolán kívüli szakembereket vonnak be a tanulás folyamatában, az elvégzendő munkába,
- hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nyitottak legyenek, hogy a kívülről érkező tapasztalatokat és információkat folyamatosan beépítsék az iskola belső tevékenységi rendszerébe, ezzel is folyamatosan fejlesszék az iskola sajátos belső élet- és tapasztalati terét,
- hozzájárulnak a praktikus tanulás lehetséges módszerkombinációinak kibővítéséhez, s a tanulás praktikus (gyakorlatorientáló) tanulásként való értelmezéséhez.

#### *Konkrét kirándulások tapasztalatai:*

Az egyik iskola projektkínálataiból a hetedikes tanulók önként választották ki az útikalauz továbbfejlesztésének komplex programját. E programmegvalósítás egyik mozzanata a tervezett osztálykirándulás. A kirándulás — közösen megfogalmazott — céljai között szerepelt a város és környékének megismerése, valamint a szabadidős kínálatok, lehetőségek vizsgálata, és természetesen kipróbálása is. A kirándulás programját — a meglévő útikalauzok, könyvek, prospektusok felhasználásával — az osztályfőnök és a csoport együtt állították össze. A tervezési, előkészületi és megvalósítási folyamat kérdéses pontjait, esetleges problémáit is együtt tárták fel. A praktikus szervezési és pénzügyi kérdések lebonyolítására külön is vállalkoztak a tanulói kis-csoportok.

A kirándulás tervezett programjában szerepel többek között természetkutatás; interjú intézmények képviselőivel; információs anyagok és programok felkutatása; ismerkedés különböző hivatású emberekkel, felfedező játékok stb.

A kirándulás, a program tanulságait, eredményeit az iskolában értékelték az utazást követő hét során. A környék bemutatására a „projekt gazdái” különböző programokat szerveztek, faliújságokat (szöveges és képes táblákat) készítettek. Meghívtak művészek segítségével műsort is szerkesztettek.

Egy másik iskola 9. és 10. osztályos diákjai osztálykirándulásukat Angliába tervezték. A diákok — az előkészületi munkák részeként — gyűjtött anyagokból (prospektusokból, útijegyzetkből, fotókból, diákból) egy előzetes útikalauzt állítottak össze. A gazdagon illusztrált, érdeklődést felkeltő útikalauz mellé előzetes programjavaslatot is kidolgoztak: szabadidős ajánlatokkal, felderítési lehetőségekkel, kutatási programok ötleteivel, az önellátáshoz kapcsolódó elképzelésekkel.

A projektnap programja — többek között — az alábbi választási lehetőségeket tartalmazta:

- beszélgetés a kemping gondnoknőjével, a régiségkereskedővel vagy nyugdíjasokkal;
- történelmi nyomkeresés — beszélgetőpartner: az egykori polgármester;
- lakások a városban — beszélgetés a lakásgondnokság munkatársaival;
- a város fiataljainak aktivitása — térkép a fiataloknak — beszélgetőpartner: az ifjúsági képviselő és helyettese;
- az angol konyha — beszélgetőpartner: a karavánpark szakácsnője;
- találkozás fiatalokkal;

- iskolakutatás — beszélgetőpartnerek: egy iskola igazgatója és diákjai;
- filmkultúra, filmművészet — beszélgetés a moziszövetség tagjaival;
- munkák a szabadidős parkban — beszélgetőpartnerek: a park vezetője és a parkban dolgozó munkások;
- gyermeki élet a parkban — videofelvétel;
- londoni program — beszélgetés a könyvtárban, illetve az idegenforgalmi hivatalban;

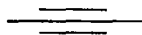
— beszélgetés — nyelvi műhely, főzöstúdió, festőstúdió, íróműhely.

A csoportok maguk osztják be munkájukat: a munkaidőt, a szabadidőt és a játékokat. A „nyers produktumok” lehetőleg már a kirándulásokon elkészülnek.

A kirándulás tapasztalatait, az iskolai élménybeszámolókat videofelvetelek, faliújságok, színdarab, angolbüfé is színesítette.

## IRODALOM

- [1] Hans Peter Steimle: Projekt: Klassenfahrt = Schulpraxis (Projekte im Unterricht). 3/1988. 39—45.
- [2] Über Konzepte und Projekte zur Öffnung der Schule und zur Gestaltung des Schullebens = Schulpraxis (Projekte im Unterricht) 4/1988. 49—55.
- [3] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Rahmenkonzept — Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule — Entwurf, Düsseldorf, 1988.
- [4] Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule — ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule? — Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 1989. 2. Auflage.



DR. BÓRA FERENC  
Kaposvár

## A megbeszélés módszerének négy típusa

### 1. A vezetési stílus

A *tekintélyelvű* pedagógus szabályok közé szorítja a dialogizálást. Magatartásával, feszességével, kimértségével érzékelteti a gyerekek feletti hatalmát. Beszélgetésre csak engedélyével kerülhet sor. Beszélgetés közben leint, elhallgattatja a tanulókat, akik ezért ritkán mernek őszintén megnyilatkozni. A beszélgetésben az autokrata tanítók és tanárok inkább az utasítást, mint a dialogizálást alkalmazzák.

A *demokratikus vezetési stílusban* végrehajtott beszélgetés szinte minden olyan témát magába foglal, amely az egyes tanuló és a közösség számára fontos. A tanulók megkötöttség nélkül, bátran tárják fel gondolataikat. Természetes számukra, hogy bekapcsolódnak a megbeszélésekbe. Nincsen olyan téma, amely tiltásokat tartalmazna. A tanulók természetesnek tartják, hogy ellenvéleményeiket, kritikai megállapításait elmondhatják. Önállóságot biztosít a pedagógus számukra az elemzésekben és minden közlésben.

*Szabad folyást enged a beszélgetésben az anarchikus vezetési stílus.* Semmiféle fegyelmet, szabályt nem igényel a beszélgetőktől. Gyakran magukra hagyja őket, így nem folytatható a dialogizálás, veszekedéssé fajul a beszélgetés. Az anarchikus állapot azért jön létre a megbeszélésben, mert a pedagógus közönyös a gyerekeket foglalkoztató kérdések iránt. A megbeszélés a tanulók számára érthetatlenné, a pedagógus számára feleslegessé válik.

*Konstruktív demokratikus típusú vezetési-nevelési stílussal* irányított megbeszélésben döntő jelentőségű a pedagógus *kezdményezése*. A nevelési helyzet felmérése után a megoldandó kérdések ismertetésére kerül sor. A megbeszélésbe a tanítók és a tanárok bevonják a nevelőtársakat és a tanulókat, s velük együttműködve fognak hozzá a helyzet elemzéséhez. A pedagógus arra is ügyel, hogy a megbeszélésben jelen legyen a feladatokra összpontosítás és a megoldásra koncentráltág beállítódása. Azt is tudatosítja, hogy a közösség vagy csoport képes a megbeszélésen elhatározott teendők elvégzésére, s kellő önbizalommal rendelkeznek a konkrét feladatok végrehajtására. Alkalmazkodásra is felkészíti a pedagógus a tanulókat, bízik bennük, s a gyerekekkel partneri kapcsolatot alakít ki.

*Konstruktív-demokratikus* szellemben lefolytatott beszélgetés igényes, követelményt támaszt, aktív közreműködésre készítet, nem szíveli a közömbösséget, a passzivitást, a képmutatást, a megtévesztő farizeus részvételt a dialógusban. Ez a megbeszélő típus fogékonyságot ébreszt az új iránt, képes a kritikára és az önkritikára is. Felcélosságvállalásra nevel, nyíltságot, nyilvánosságot követel meg a beszélgetésben résztvevőktől. A beszélgetőtársak nem viselik el az információk bizalmas kezelését, nem kötnek elvtelen kompromisszumokat, s nem engedékenyek az érvelésben. A beszélgetés lehet *konstruktív* — *aktív*, amelyben alapvetően demokratikus vonások érvényesülnek, s az optimális megoldásokat keresik a beszélgető felek.

Vannak olyan motíváló indítékok a beszélgetésben, amelyek a *pedagógusok önérvényesítését* szolgálják. Ilyen például a népszerűsége, az elismerésre, a bizalomra, a szeretet megszerzésére és megtartására törekvés, vagy pedig a pedagóguspályának való túlzott megfelelés. Ezek az önérvényesítő pedagógusi szándékok a beszélgetésben is megnyilvánulhatnak. Azok a tanítók és a tanárok, akik féltik tekintélyüket, a megbeszélés során kerülhetnek olyan helyzetbe, amikor népszerűségüket, jó hírnevüket megkérdőjelezzik. Ekkor agresszív megoldásokhoz nyúlnak, gúnyolódnak, megszégyenítnek, megaláznak.

Beszélgetési helyzetben a *konstruktív-demokratikus vezetési-nevelési stílus*hoz *engedékenységre, erélytelenségre utaló jellemzők járulhatnak*. E típusba tartozó pedagógusok alapvetően demokratikusan vezetik a beszélgetéseket. Vannak azonban olyan helyzetek és témák, amelyekben a tanítók és a tanárok engedékenyek, elnézik a fegyelmezetlenségeket, nem igényesek és következetesek. Lefolytathatók úgy is a megbeszélések, hogy *autokrata vezetési-nevelési stílus konstruktív-demokratikus vonásokkal gazdagodik*. Főbb jellemzői: az elhangzó kérdések csálhatatlan megítélése, mások véleménye mellékes; nehezen viseli el a pedagógus a tanulók kritikai észrevételeit; minden új gondolatot fenntartással fogad; megsértődik a beszélgetésben elhangzottak miatt; felháborodik, visszavonul; a megbeszélés eredménytelenségéért a tanulókat hibáztatja, számára az oktatás, s nem a nevelés a fontos; a beszélgetésben nem található meg a megértés, a nyíltság, a bizalom. Egy-egy esetben a tanár a beszélgetésben feloldódik, közvetlenné és segítőkesszé válik.

A megbeszélések egy része *nem konstruktív, hanem engedékeny és erélytelen, melybe némi demokratizmus is „vegyül”*.

Az ilyen beszélgetésekben sok a pauza, a tanulói passzivitás, a hosszú csend, vagy a témától való elkalandozás. A pedagógus a beszélgető felektől egyaránt elfogadja a teljes érdektelenséget, az izgatáságot, a destruktivitást. Alapjába véve e típusba tartozó pedagógusok beszélgetésekre elvételre kerítenek sort, mert a nevelés-megbeszélés zavarain, nem tud irányítani. A gyerekek a tanító vagy tanár által vezetett eszmecserét nem tudják felhasználni az ismeretszerzésre és a problémák megoldására, mert kaotikus állapotok alakulnak ki a beszélgetések során. A pedagógus néha kezdeményezi egy-egy fontos kérdés megbeszélését, de az első nehézség után vissza-

vonul. Válasz nélkül hagyja a tanulói megjegyzéseket, nem véleményezi tanítványai laza és hibás megnyilatkozásait. Erélytelenségében a megoldandó feladatok megbeszélését nevelőtársaira hárítja át, konfliktusos helyzetben igazgatójától vár segítséget.

Elemzésünk teljes lesz, ha a *nem konstruktív, a tekintélyelvű-engedékeny nevelési-oktatási vezetői típus* megbeszélést irányító tevékenységét is megvizsgáljuk. E típusba tartozó pedagógusok beszélgetésekre elvétve kerítenek sort, mert a nevelés-oktatás alig érdekli őket. A közömbösség és a felkészületlenség lehetetlenné teszi, hogy a gyerekeket a beszélgetések során megismerhessék. A közvetlenséget is mellékesnek tartják. Rapszódikusan viselkednek a megbeszélések alatt: egyszer engedékenyek, máskor túl szigorúak. Tanításukat a közlés túlsúlya jellemzi, türelmetlenek, ingerlékenyek a tanulók kérdésfeltevéseire. Tóth Albert így jellemzi e típusba tartozó kollégáit: „Nem veszik figyelembe a tanulók érzelmeit, képtelenek a gyerekek érdeklődését felkelteni, óráik szintelenek, egyhangúak.”

## 2. Az innovációra összpontosító beszélgetés

Az *innovációra hajlamos megbeszélésvezető* szándékosan törekszik gazdagító pedagógiai változtatások bevezetésére. Célja, hogy a pedagógiai hatások kiszélesedjenek és megerősödjenek. A beszélgetések során a tanulókkal is elemzik, hogy a kisebb-nagyobb innovatív változtatásoknak milyen feltételei vannak. Megvizsgálják az iskolai miliőt, a szociális klímát. Kinyilvánítják innovációs szándékukat, erről is beszélnek, hogy rendelkeznek-e olyan készségekkel és képességekkel, melyekkel ismereteiket és nevelésüket új vonásokkal gazdagíthatják. A pedagógus alapvető szándéka, hogy a tanulók fogadják el az innovatív elképzelés koncepcióját, és tudatosan működjenek közre „kisprogramok” összcállításában. Az innovációra irányuló beszélgetések a tanulók produktivitását és tudatosságát igénylik. A gyerekek a programkészítés során tele vannak izgalommal és ötletekkel. A megbeszélést vezető pedagógusnak ügyelnie kell arra, hogy osztálya vagy az érdekelt csoport ne szakadjon el a realitásoktól.

Spontán innovációra a gyerekek is képesek. A legtöbbször fontoskodva kérik a pedagógust és társaikat, hogy beszéljék meg elképzeléseiket. Ha a tanulók ötlete és indítványa jó, méltán kap zöld utat, hogy megbeszélés útján továbbfejlesszék. Fontos, hogy a pedagógus és a közösség a jó és racionális újtó törekvéseket még akkor is elismerőleg értékelje, ha megvalósítására nem kerül sor.

Az *innovatív gondolkodásra nevelés* biztosítja a megbeszéléseken, hogy az újtó törekvés a pedagógusok és a tanulók közös tevékenységét eredményezze, mely irányulhat célokra, végeredmények előnyös megváltoztatására, a kapcsolatokra, az eljárás módokra, az eszközökre, a módszerekre, az értékelésre. A kisebb-nagyobb közösségek *használói-fogyasztói* egy-egy ötletnek, ilyenkor a használat célját, eljárás módjait, módszereit, várható problémáit és eredményeit kell megbeszélniük. Saját körülményeikre alkalmazzák az újtást. Az eredménytelenségek, kudarcok, új helyzetek, egy-egy feladat vagy problémamegoldás *innovációs* kezdeményezésre készítheti a gyerekeket. Siker esetén lesznek *terjesztői* ötleteiknek, melyekben a megbeszélésnek döntő szerepe van. Ha egy nagyobb közösségben szeretnék a tanulók elképzeléseiket megvalósítani, pontosan tisztázniuk kell kikkel, milyen tartalmú beszélgetést folytatnak le; kik vezetik a megbeszélést, milyen taktikát alkalmaznak a kedvező fogadtatáshoz.

A *tanulók* innovatív törekvésekre való *reagálása* azért fontos az elkövetkezendő időszakban, mert az innovatív tervek jelentős metamorfózissal járnak az iskolákban. Az újtípusú oktató-nevelő munka elvárja a pedagógusoktól, hogy a változtatásokat a

felső tagozattól kezdődően beszéljék meg a tanulókkal. Annál is inkább fontos a tanulók felvilágosítása, mert a pedagógiai paradigmák gyökeres megváltoztatása támadások, indulatok, heves kitörések kíséretében zajlik le. Ezek két irányúak lesznek. Egyrészt a pedagógusok a változtatásokat bizalmatlanul fogadják, másrészt az újítások bevezetéséért sok pedagógus ki fog állni.

A *változtatás hívei* egyre több innovatív tervvel rendelkeznek, hatásuk mégsem lesz jelentős, mert az irányítás logikája és mechanizmusa változatlan. Ez *konzerválja* a liberalizált paradigmákat (így a módszereket is). A konzervatív pedagógusok az oktató-nevelő munkában — „hosszadalmassága miatt” — helytelenítik a demokratizmus érvényesítését. „Igen nagy a hajlandóság egy olyan régi irányítási modell megőrzésére — írja Gazsó Ferenc, amely átmenetileg és gyakorlatilag egyaránt tarthatatlan ugyan, s ezért nyíltan nem is lehet megvédelmezni, de konzerválására a gyakorlat ma is ezernyi lehetőséget kínál, hiszen az oktatási irányítási rendszerben még semmiféle kardinális változás nem történt.”

Nehezen képzelhető el, hogy iskolarendszerünk egészét érintő *nagy innovációban* a felülről irányítás érvényesül továbbra is. A tanulókat a változásokban nem hagyhatjuk magukra, hogy a szóbeszédből értesüljenek az őket érintő kérdésekről. Ezért beszélgetéseket kell szervezni számukra, melyből értesülnek a bekövetkezendő változásokról. A beszélgetéseknek — mint mindenfajta csoportos tevékenységnek — vezetője a tanító vagy a tanár. Az *irányítatlan* magánszférájú beszélgetések kaotikus állapotokhoz vezetnek. A parttalan beszélgetések kevés információt szolgáltatnak a tanulók számára. Az innovatív típusú beszélgetésvezetők meggyőződéssel, azonosulva, a bekövetkezett pluralista pedagógia előnyeit elismerve beszélnek meg tanítványaikkal a változásokat.

### 3. A konfliktusmegoldó beszélgetés

*Konfliktusmegoldó beszélgetés* társadalmi igényből fakad. A pluralista társadalomban gyakorivá válnak a konfliktusok, melyeket higgadtan, kultúráltan kell megoldani. Thomas Gordon írja: „A beszéd gyógyíthat és konstruktív változáshoz vezethet, de csak megfelelő típusú beszélgetés. A tanárok diákokkal folytatott beszélgetésének módszere határozza meg, hogy ezek *segítőek* vagy *rombolóak* lesznek-e. Az eredményes tanárnak meg kell tanulnia, hogyan éreztesse az elfogadást, tehát bizonyos speciális kommunikációs készségeket kell elsajátítania.”

*Konfliktus esetén* a megbeszéléseken legalább két fél áll egymással szemben. Ezek eltérő nézeteket és véleményeket, különböző álláspontot képviselnek, s meggyőződéssel állnak ki igazuk mellett. A megbeszéléseken egymás nézeteinek helytelenítése, az ellenfél elképzeléseinek kétségbe vonása, tetteik elítélése kerül előtérbe, s elkerülhetetlenné válik a konfliktus. A pedagógus és a tanuló szembenállása a konfliktusban küzdelmet jelent, s eldől, hogy ki győz.

Három alapvariáció fordul elő a tanár és a diák konfliktushelyzetében. Az elsőben a *tanár győz tekintélyelvű stílusával*. A konfliktust tárgyaló beszélgetést a pedagógus felülről, a hatalom birtokában irányítja. Tény, hogy gyors megoldást igénylő veszélyes helyzetben célra vezető a tekintélyelvű kommunikáció, egyéb esetben — távlatokban — negatív hatása van. A tanulók szempontjait figyelmen kívül hagyó egyoldalú közlés (felszólítás, parancs, utasítás, a pedagógus döntésének rideg ismertetése) *nebezteletst*, *haragot* vált ki a gyerekekből és az ifjából. Szembeállításuk azért erősödik fel, mert a korlátozások sértik önállóságigényüket. A tekintélyen nyugvó intézkedésre a vesztes tanuló csak mímeli a belenyugvást, s alig hajlandó a cselekvésre.

A pedagógus, ha azt akarja, hogy a konfliktus kapcsán exponált álláspontja érvényesüljön, sok időt és energiát kell fordítania az *ellenőrzésre*. Ez újabb felcsattanásokra kényszerű és vonakodó munkavégzésre ad lehetőséget. Az erőszakon nyugvó konfliktuskezelés következményei: gátolja a felelősségvállalást, az önfegyelem és az önállóság kialakulását; ez a megoldás a félelemre és a meghunyászkodó szolgálatkészségre épül; kényszerítéssel a megbeszélés nem lesz udvarias, figyelmes és együttműködő; az utasítás gátolja a kreativitást, az újtókedvet; a félelem visszاسzorítja az örömet és a kedvvel végzett munkát; csökken a produktivitás; a feladatvégzés aktivitása helyett az elégedetlenség köti le a tanulók energiáját; a győztes pedagógusban büntudat alakulhat ki, vagy önigazoló álláspontot alakít ki: „mindent a gyerek érdekében tettem”; további hatalmi indíttatásra van szükség, ha a győztes be akarja tartatni döntését.

*Engedékeny vezetési stílusban* lefolytatott konfliktusmegoldó beszélgetésekben gyakran a *tanuló* győz. A pedagógus a konfliktusoktól úgy szabadul meg, hogy enged a tanulói erőszaknak. A megbeszélésekben érezteti *nebezteletését*; háborog, és csak önmagának fogalmazza meg nemtetszését. Előfordulhat a tanulóval szembeni ellenséges, ellenszenves, gyűlölködő hangvételű párbeszéd is. A „*győztes diákokat*” önzővé, együttműködésre képtelenné, figyelmetlenné, érzéketlenné teheti, ha akaratuk túlzottan érvényesül nevelőik rovására. A gúnyolódás, az ízléstelen diákcsinny, az irányítás megszűnése fegyelmezetlenséget, követelőzést, zűrzavart vált ki. A szóbeli kapcsolatokban is eluralkodhat a drasztikus beszéd, az erkölcsi értékeket megkérdőjelező cinizmus. A tisztelet megszűnik a tanár iránt, egymás közötti beszélgetésük célpontja lesz a pedagógus.

A *konfliktusmegoldás vereségmentes módszere* úgy közelíti meg a megbeszélés keretében a konfliktusokat, hogy az érdekelt felek együttes erővel lépnek fel, s megkeresik a *mindkettőjük számára elfogadható megoldást*. Tehát a szóbeli összecsapásnak nem lesz vesztese, a vereség kellemetlenségeit senkinek sem kell elviselnie.

Olyan győkezes változást eredményez a vereségmentes konfliktusmegoldás, hogy érdemes a *részleteit* is feltárni. A megbeszélést megkönnyítő feltételek közül a *passzív ballgatás* (a csend) bátorítja gondolataik kifejtésében a tanulókat. A „csend” a beszéd folyamatosságát biztosítja, de nem közvetít sem empátiát, sem melegséget, sem helyeslést, sem ellenérzést. *Megerősítő reagálásra* van szükség, hogy tanítványaink érezzék, hogy odafigyelünk rájuk. A helyeslés elősegíti, hogy a gyerek tovább folytassa közleményeit, az azonban nem derül ki, hogy az elhangzottaknak a tanár minden összefüggését megérti. A *segítő kérdések és a beszélgetésindítók* azt jelzik vissza a diákoknak, hogy a tanárban megvan a szándék a meghallgatásra és a tanácsadásra. Indítékot adhat a pedagógus a beszélgetés elején, mintegy ráhangolja a gyerekeket gondolataik feltárására. Kérdésekkel, egy-két szavas beszédindítóval fel lehet oldani a tanulók beszéd közben keletkezett elfogultságait, vagy ha megakadnak mondanivalójukban, közvetlen segítség adható számukra. Igazi melegséget, közvetlenséget, megértő együttérzést azonban ez a rész módszer sem biztosít. Túl sűrű alkalmazása neveltségessé és unalmassá válhat.

Alapvetően fontos, hogy senki ne hódoljon be a csoportnyomásnak, s ne legyen alárendeltje másoknak. A pedagógus legyen érzékeny és megértő azokkal szemben, akik a konfliktusmegoldásokat nem fogadják el, s biztosítsa, hogy semmiféle ellenérzés ne alakuljon ki velük szemben. A *döntés végrehajtási módjának meghatározása* tisztázza a beszélgetésben, hogy mivel kell kezdeni a végrehajtást, ki mit fog csinálni — és mikorra —, ki miért felelős, mik a végrehajtás normái és követelményei. Ez le is írható, s ki lehet a végrehajtási tervet függeszteni, hogy mindenki szeme előtt legyen. A *megoldás sikerességének utólagos értékelése* fényt derít az erőfeszítések eredményeire és kudarcaira. A tanulók maguk állapítják meg, hogy megszűnt-e a konf-



liktus, milyen haladást értek el, elégedettek-e a végrehajtással, eredményes volt-e a döntés. A konfliktusok felszámolása után megszűnnek a tanulók negatív érzései, nem elégedetlenkednek és panaszkodnak. A megbeszélések derítsék ki azt is, mely megoldások voltak irreálisak, miért bizonyultak a vállalt feladatok túl nehéznek, milyen váratlan problémák adódtak a döntésben és a kivitelezésben. Melléfogásnak minősül, ha egy gyerekcsoport kinlódik a végrehajtás során, mert megváltoztathatatlanok tartják a döntéseket.

Összegezeként megállapítható, hogy a megbeszélés vereségmentes konfliktusmegoldás módszerének lényege: kreatív *közös megoldások* kidolgozása, melyek lehetővé teszik az igények érvényesülését. Ha bebizonyosodik, hogy használhatatlanok a megoldások, akkor ésszerűbb megoldásokkal váltsák fel az eddigieket.

#### 4. A személyiségfejlesztő beszélgetés

A *személyiségfejlesztő beszélgetés* tulajdonképpen minden beszélgetés. E megbeszéléstípusból néhány elemet emelünk ki azzal a szándékkal, hogy a személyiségformálás tudatossága érvényesüljön a beszélgetésekben, a *definícióból* indulunk ki, R. Stagner meghatározását idézzük: „A személyiség az az egyedi mód, ahogyan az ember környezetét észleli, beleértve önmagát is.”

*Önmagunk* képviselője és fejlesztése valósul meg a megbeszélésben, ha *valóságos tényekből* táplálkozik mondanivalónk, s a realitásokat nem ferdítjük el. Így lehetővé válik, hogy helyzeteket és egyéneket pontosan meg tudunk ítélni, a vendéglátás segít abban, hogy biztonságot érezzünk a megbeszélés alatt. A megbeszélés módszere abban is segít, hogy a *spontaneitásra* is ügyeljünk, a beszélgetéseket kellemes időtöltésként éljük át. A megbeszélések ugyanakkor *feladatközpontú* tevékenységet jelentenek, hiszen szituációkban, konfliktusokban, munkában kell helytállnunk. *Távolságtartásra* van alkalom ahhoz, hogy a személyiség önállóvá és sértetlené váljék. *Függetlenségre* is szükségünk van, hogy ne váljunk hízogóvá, háborgóvá és behódolóvá. A *befogadás állandó frissessége* olyan lehetőség a beszélgetésekben, amely új tapasztalatok megszerzését és a válaszadást biztosítja a beszélgető felek számára. Az „egyedi mód” úgy is érvényre jut a dialogizálásban, hogy *szociális érzések* alakulnak ki bennünk: harag, türelmetlenség, azonosulás, együttérzés, gyöngédség, megértés, mélyebb kapcsolatteremtési szándék.

*Mély és szelektív társas kapcsolatok* kiépítésére ad lehetőséget a beszélgetés. Hatására kialakulhat olyan bensőséges személyi kapcsolat, amelyben teljes feloldódás következhet be. A szűk baráti társaság másként és más tartalommal kommunikál, mint az egymás iránti közömbös csoportok. A jól irányított beszélgetések még a felületesebb társas viszonyokat is „simává” — kisebb súrlódásoktól eltekintve — természetessé teszik. A *demokratizmus, az etikai szilárdság* is formálódik a beszélgetések során. A szóviccgyártás, a „támadó elme-él” helyett az *ellenségeségtől mentes humorérzék* teszi éretté a személyiséget. A szituációkhoz bensőleg kapcsolódó spontán humor megismételhetetlen élményt ad a tanulóknak.

A „személyiség önmagát észlelő, ismerő” hatásrendszere nyilvánul meg a megbeszélésekben, de más személyekhez való viszony is kifejezésre jut benne. Zrinszky László írja: „A megbeszéléseknek nem az egyetlen funkciója, hogy tanítson és tanuljunk belőle. A megbeszélések, beszélgetések a társas kapcsolatok sajátos formái is, és sokszor éppen ez a *legfőbb szerepük*.” Minden közösségben kisebb-nagyobb társas alakzatok működnek. A megbeszélés, a beszélgetés, a vita az a módszer, melynek segítségével *pozitív* irányba fejlődhet a közösség. Gyorsíthatják a közvélemény egysége-

sülését, a közösségi aktivitást, szervezetté és rendszeressé tehetik az együttműködést, magasabb szintre emelhetik a kommunikációs készségeket.

*Negatív hatásúak lesznek a megbeszélések*, ha az irányítás gyenge és a lehetőségek kihasználatlanok maradnak a személyiségfejlesztésben. A közösségek fejlődésének elengedhetetlen feltételei a személyi képességek, kvalitások, értékek kibontakoztatása. Változó társadalmunkban megváltoznak az *értékkorlátok*, s megjelennek a valóságban is (nem tiszta formában) azok az *ideáltípusok*, melyek megközelítését célozza meg a nevelés-oktatás. Az *elméleti ember* kognitív attitűddel rendelkezik, a beszélgetésben keresi az igazságot és az objektív valóságot. Azonosságokat és eltéréseket állapít meg, s tárgyilagosan mérlegel. Érdeklődése tapasztalati, kritikai és racionális; életcélja a rendszerezett tudás elsajátítása. A *gazdasági ember* érdeklődése a hasznosra, az üzleti világ gyakorlati kérdéseire, a vállalkozásra irányul (árutermelés, eladás, fogyasztás, hitelfelvétel, haszon). Figyelmét és tevékenységét a gyakorlatiasság hatja át. Az *esztétikai ember* érdeklődését az élet művészi mozzanatai kötik le, de nem szükséges, hogy alkotóművész legyen. A *szociális ember* számára legnagyobb érték a szeretet (házastársi, gyermeki, baráti, emberbaráti). Ez az embertípus tisztelete más emberek iránt a beszélgetésekben is megnyilvánul: barátságos, együttérző, önzetlen. Gordon W. Allport szavaival élve „a szeretetet tekinti a hatalom egyetlen elfogadható formájának; vagy ami ugyanaz, a hatalom fogalmát a személyiség egységét veszélyeztető tényezőként teljesen elutasítja”. A *politikai-közéleti ember* a hatalom kérdéseiről beszél a legszívesebben. A pluralista társadalomban a legnagyobb értéknek a hatalmat tartja, melyért versengést, összeütközést vállal. E típusban találhatóak olyan emberek, akik személyes politikai hatalmat, befolyást, tiszteletet akarnak maguknak szerezni. A *vallásos ember* ma már társadalmunkban nyíltan vállalhatja nézeteit. Természetes, hogy a vallásos szellemben nevelt gyerekek felekezeti tagjaival és vezetőivel sokat kommunikálnak. A közösséget érintő beszélgetésekben sajátos frazeológiát használnak. Vallásos meggyőződésüket a pedagógusoknak tiszteletben kell tartaniuk. A vallás lényeges eleme a misztikum, s az abszolút értékteremtésre irányuló törekvés. A vallásos ember az eseményeknek és történeteknek isteni szándékot tulajdonít.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] *Gazsó Ferenc*: Az iskolák önállóságának értelmezéséről = Pedagógiai Szemle, 1986/6. sz.
- [2] *Thomas GORDON*, T. E. T.: A tanári hatékonyság fejlesztése. Bp., 1989.
- [3] *Szekszárdi Ferencné*: Konfliktusok az osztályban. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.
- [4] *Hankiss Ágnes*: Kötéltánc (kiadó megjelölése nélkül). Bp., 1987.
- [5] *Kovács Sándor*: Innováció az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1988.
- [6] *STAGNER R.*: Psychology of personaliti (A személyiség pszichológiája) New York. Mcbraw — Hill, 1961.
- [7] *ALLPORT, G. W.*: A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó, 1985.
- [8] *Zrinszky László*: Tájékozódás és tájékoztatás. Reflektor Kiadó, Bp., 1987.

## A tanulók olvasási szokásainak vizsgálata az általános iskola 4—5. osztályában

### *Bevezető*

Iskolánkban évek óta megfigyeltem, hogy a tanulók olvasási, könyvtárhasználati szokásai lényegesen megváltoznak az alsó tagozatból a felsőbe való átmenet után. Az 5. osztály sok új dolgot jelent a tanulónak, változnak a tanulási, olvasási szokásaik is. Figyelni kezdtem azokat a gyerekeket, akik alsó tagozatban — még a 4. osztályban is — nagyon sokat jártak könyvtárba, sokat kölcsönöztek, de a felsőben már ritkábban láttam őket. Sok tanulóval személyesen beszélgettem, érdeklődtem: mi az oka annak, hogy kevesebbet járnak az iskolai könyvtárba. Nyugtalanított, és még ma is foglalkoztat a téma, hogy mi lehet az oka ennek, mit lehetne tenni, hogy változzon a helyzet.

Egy könyvtáros nem nyugodhat bele olvasóinak elvesztésébe, illetve még abba sem, hogy megmaradnak az olvasók, de lényegesen változnak — negatív irányban — az olvasási szokásaik, a kölcsönzés gyakorisága.

Ennek próbáltam utánajárni, s ebben a dolgozatomban összegezem a tapasztalataimat, s megpróbálok irányt mutatni a további munkához, a tennivalókhoz.

### *A vizsgálódás módszere*

Az átfogó elemzéshez, értékeléshez felméréseket készítettem iskolánkban. Hogy ez a felmérés kézzelfogható és pontosan mérhető legyen, ezért kicsit vissza kellett nyúlnom a múltba.

A magyarázat a következő: az iskolai könyvtárban korábban füzetes kölcsönzési rendszer volt, amelyben együtt lehetett látni, hogy a tanulók milyen és mennyi könyvet vittek ki egy egész éven keresztül. Ez a módszer azonban — a forgalom nagysága miatt — megszűnt, és a jelenlegi tasakos, színcsíkos kölcsönzés már nem teszi lehetővé, hogy visszamenőleg áttekintsem pontosan, mit és mennyit olvasott egy-egy tanuló a tanévben. A mostani 8. osztályosoknak viszont még megvannak a 4. és 5. osztályban használt kölcsönzési füzetek, és ebből indultam ki.

Egy mintavétel alapján — ez 16 fő — kigyűjtöttem, hogy ezek a tanulók mit olvastak a 4. osztályban, és mit az ötödikben. (Ebben a mintavételben szerepeltek tagozatos és nem tagozatos osztályban tanulók is, illetve gyengébb és jobb képességűek.) Azt is megnéztem, hogy járnak-e a gyermekkönyvtárba. Elmentem oda is, megnéztem, hogy onnan milyen könyveket kölcsönöznek azok a tanulók, akik oda is beíratkoztak. Sajnos, visszamenőleg ezt sem tudtam megvizsgálni, de a náluk lévő könyvekből a felmérés néhány pontjára választ kaptam.

Itt azért meg kell jegyeznem azt — és ez nagyon lényeges tényező —, hogy a városi gyermekkönyvtár öt percre van az iskolától, és természetesen a gyűjtőköri lehetőségeiből adódóan, lényegesen több olyan könyvet tud beszerezni, amely a gyerekeket ebben a korban érdekli. (Pl. krimik, fantasztikus könyvek stb.) Krimet egyébként az iskolai könyvtárnak nem vásárolok —, a gyűjtőköri szabályzat sem teszi ezt lehetővé.

Nagyon fontos dolog, hogy a vizsgált tanulók egy része testnevelés, illetve angol tagozatos. Ez azt jelenti, hogy lényegesen több elfoglaltságuk van, mint a normál osztályban tanulóknak. Ezen kívül azt is jelenti, hogy ebbe a két osztályba járnak a jobb képességű tanulók, akiknek az olvasási szokásaik eltérnek a gyengébb és egyben gyengébben olvasó tanulókétól. A kérdőíveken ez látható is, hiszen az olvasásra és tv-nézésre fordított idő aránya is ezt tükrözi. Mivel ezeknek a gyerekeknek sok a délutáni elfoglaltsága (edzések, különórák, ill. az angol tagozatosoknak délután is van angolórájuk), ezért megfigyeltem azt is, hogy sokkal inkább előtérbe kerül a helyben használat, a kutatómunka végzése a könyvtárban. Ez önmagában nagyon jó, de éppen azért kevés, mert pontosan ezeknek a jobb képességű tanulónak kellene még többet olvasniuk, ahogy *Gereben Ferenc* is írja *A könyv és az irodalom közön-sége* c. tanulmányában.

A többieknek meg azért, hogy ráérezzenek az olvasás ízére, szeressenek olvasni.

Sajnos — és ez a felmérésekből is kiolvasható —, a televízió elrabolja a gyerekeknek azt a kevés szabadidejét is, ami marad estére. Pedig egyértelmű, hogy az iskolai végzettség emelkedésével, tehát az értelmesebb rétegek körében az értékes irodalom olvasottsága növekszik —, és én pontosan itt látok ellentmondást!

### *A felmérés szempontjai és eredménye*

Egy kérdőívet állítottam össze, amelyben a családi háttérrel is megkérdeztem a tanulókat, hiszen, ha a lakásviszonyokra gondolunk, elmondhatjuk, hogy a kisebb lakásokban összezsúfolódtott, többtagú családok kevésbé tudják biztosítani a feltételeket az olvasáshoz.

A környezet hatása nagyon fontos, olvashatjuk *Az olvasás anatómiájában* is. Hiszen, ha a felnőtt környezetben az olvasott ember megbecsült, akkor maga is ilyenné szeretne válni. Ezért vizsgáltam meg, hogy milyen a szülői háttér, milyenek a lakáskörülmények, milyen a családi könyvtár.

Az első kérdésben arról tájékoztattam, hogy miért olvas.

A megkérdezett tanulókból:

15 fő azért olvas, mert ez örömet szerez neki, illetve

3 fő még azt is bekarikázta, hogy azért olvas, hogy a tudása gyarapodjék, felvegyék a középiskolába;

1 fő csak az utóbbi választ jelölte meg, tehát azt, hogy a tudása gyarapodjon.

A szülők iskolai végzettségének összesítése a következőket mutatja:

az apánál:

7 fő felsőfokú végzettségű,

6 fő középiskolát végzett,

2 fő szakmunkásképzőt,

1 fő 8 általánost;

az anyánál:

2 fő felsőfokú végzettségű,

10 fő középiskolát végzett,

2 fő szakmunkásképzőt,

2 fő 8 általánost.

Ezután következett a szülők foglalkozása, amely így fest:

az apánál:

9 fő vezető beosztású,

- 2 fő értelmiségi,
- 1 fő alkalmazott,
- 1 fő szakképzetlen fizikai dolgozó,
- 2 fő szakképzett fizikai dolgozó;

az anyánál:

- 4 fő vezető beosztású,
- 3 fő értelmiségi,
- 8 fő alkalmazott,
- 1 fő szakképzett fizikai dolgozó.

Ha ezeket az adatokat, és még hozzá a lakáskörülményeket is megvizsgáljuk, akkor közelebb kerülünk a problémánk megoldásához. Nevezetesen arról van szó, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei kevesebbet olvasnak, könyvtárhasználati szokásaik eltérnek azokétól, akik otthon könyvszerető, olvasó szülőket látnak maguk körül.

A 4. kérdésben a lakáskörülményeket vizsgáltam, amely igen kedvező képet mutat, hiszen egy új lakótelep közelében lévő iskoláról van szó, tehát eleve korszerű lakásokban él a tanulók többsége.

Ez azt jelenti, hogy 2 szobásnál kisebb lakással nem találkoztam a megkérdezetteknél.

4 szobás lakásban lakik	4 fő,
4-nél több szobásban	1 fő
3 szobásban	3 fő
2 szobásban	8 fő

A könyvek számáról érdeklődtem az 5. kérdésben. Ez meglepően kedvező képet mutat, amelyet azonban kicsit kételkedve fogadok, hiszen a tapasztalat az, hogy általában rosszul becsülnek meg a tanulók bizonyos dolgokat, és véleményem szerint az otthoni könyvtárat is egy kicsit túlméretezték. (Bár ne így lenne!) Tehát a megkérdezett tanulók közül

- 4 fő otthonában 201— 500 kötet könyv van,
- 6 fő otthonában 501—1000 kötet könyv van,
- 6 fő otthonában 1000 kötet feletti könyv található.

Tudva azt, hogy ez milyen mennyiség, s ennek helyigénye van, ezen kívül ismerve a tanulók körülményeit, a lakások nagyságát —, ez sajnos, megkérdőjelezhető.

Miután a fenti kérdések, illetve válaszok alapján kialakult egy kép a tanulóról, tájékoztottam a könyvtárhasználati szokásaikról is.

Arra a kérdésre, hogy miért jár, illetve nem jár könyvtárba, az alábbi válaszokat kaptam:

- 5 fő válaszolta, hogy azért jár könyvtárba, mert csak ott talál magának olvasnivalót;
- 2 fő nem szeret járni, mert határidőre kell visszavinni a könyveket;
- 2 fő azért szeret, mert ott nyugodtan lehet olvasni;
- 3 fő a folyóiratok gazdag választéka miatt jár szívesen  
(itt megjegyzem, hogy több mint 70-féle folyóirat áll rendelkezésre);
- 6 fő válaszolta azt, hogy nem jár könyvtárba, mert nincs rá ideje.

Ez utóbbi nagyon sok az én véleményem szerint, bár a fentebb leírt délutáni elfoglaltságok némiképpen magyarázzák. Mint írtam, nagyon közel van az iskolához a gyermekkönyvtár, ezért kérdeztem meg, hogy ki jár oda, vagy esetleg más könyvtárba.

- 6 fő jár rendszeresen a gyermekkönyvtárba,
- 1 fő egyéb fiókkönyvtárba,
- 3 fő a szüleivel a városi könyvtárba,
- 6 fő semmilyen könyvtárba nem jár.

Azt is megkérdeztem, hogy miért nem jár az iskolai könyvtárba.

A válaszok a következők:

- 5 fő szerint, nem megfelelő a könyvválaszték (elsősorban a krimiket hiányolják),
- 3 fő szívesebben jár a gyermekkönyvtárba (éppen a fenti okok miatt),
- 1 fő egyáltalán nem szeret könyvtárba járni,
- 5 tanuló nem válaszolt, tehát azt jelenti, hogy járnak az iskolai könyvtárba.

Amikor azt tudakoltam, hogy miért nem járnak a könyvtárba, felmerült az is, hogy vajon milyenek szeretnék látni az iskolai könyvtárat.

Erre a kérdésre az alábbiak szerint válaszoltak:

- 8 fő szeretné, ha az új könyvek minél hamarabb a könyvtárba kerülnének;
- 5 fő kéri, hogy ne legyen határidő a kölcsönzésben;
- 2 fő szeretné, ha mindig bármennyi könyvet lehetne kikölcsönözni.

Itt jegyzem meg, hogy a könyvesbolt is nagyon közel van, pontosan a gyermekkönyvtár mellett, illetve az iskolai könyvtárban is lehet könyvet vásárolni, mert könyvbizományos is vagyok. A gyerekek látják az új könyveket, de a könyvtárban kölcsönözhető példányokkal csak sokkal később találkozhatnak. Ez sajnos, a Könyvtár-ellátó hosszú átfutási idejével magyarázható.

Megkérdeztem a gyerekeket, hogy milyen könyveket szeretnek olvasni. A kép sokszínű, változatos, amelyet az életkor kialakulatlan érdeklődésével, a nyitottsággal, illetve a sokféle tananyaghoz való kapcsolódással magyarázhatunk. Ez örömteli dolog! Elgondolkodtató viszont, hogy csak egy tanuló olvas szívesen verseket!

Az összesítés így alakult:

- 1 fő verseket szeret olvasni,
- 14 fő a kalandos, történelmi és lányregényeket,
- 1 fő a Bűvár zsebkönyveket,
- 1 fő a zenéről,
- 4 fő állatokról szóló könyveket,
- 1 fő a sporttal kapcsolatos könyveket,
- 3 fő egyéb témáról olvas szívesen.

Itt azért érdemes odafigyelni arra is, hogy testnevelés tagozatos gyerekek is vannak köztük, és mindössze egy tanuló jelölte meg a sporttal kapcsolatos könyveket, illetve még egy dolog, amely szerintem szintén nem valós. Ez pedig a Bűvár zsebkönyvek olvasása. A gyerekek nagyon szeretik, és sokat olvassák, kölcsönzik ezeket a könyveket, tehát az egy főt nagyon kevések tartom mindkét helyen. (A személyes tapasztalatom is megcáfolja ezt a két kirívó adatot.) 7 fő viszont több témát is megjelölt.

Miután tájékoztam a könyvtárhasználati, olvasási szokásaikról, tudni szerettem volna, hogyan gazdálkodnak a szabadidejükkel.

- 3 fő szívesen kirándul,
  - 12 fő jelölte meg az olvasást,
  - 5 fő a tv-nézést,
  - 5 fő a sportolást,
  - 4 fő a barátaival tölti a szabadidejét,
  - 2 fő moziba megy szívesen,
  - 2 fő pedig egyéb, más módon tölti a szabadidejét.
- (9 fő többet is megjelölt)

Ehhez a kérdéshez el kell mondanom azt, hogy jól működő DSK van az iskolában, ezért jelölték meg a kirándulást, illetve tükröződik a testnevelés tagozat hatása; 5 fő jelölte meg a sportolást.

A szabadidő eltöltésénél külön rákérdeztem arra, hogy mennyit tölt tv-nézéssel, illetve mennyi időt fordít olvasásra.

Az alábbi válaszokat kaptam:

tv-nézésre:

- 2 fő 0—1 órát fordít naponta,
- 6 fő 1—2 órát fordít naponta,
- 7 fő 2 óránál többet,
- 1 fő azt írta, hogy nem tévéz (?!)

olvasásra:

- 3 fő naponta 0—1 órát szán olvasásra,
- 11 fő naponta 1—2 órát szán olvasásra,
- 1 fő naponta 2 óránál többet,
- 1 fő pedig úgy válaszolt, hogy tanév közben kevesebbet olvas, mert nincs rá ideje.

S végül az utolsó kérdésben kíváncsi voltam arra, hogy melyek a kedvenc könyveik, illetve miket olvastak az utóbbi időben. Összességében elmondható, hogy főleg a kalandos, izgalmas könyveket, a krimiket, a Piknik könyveket, a csikos és pöttyös, valamint a fantasztikus könyveket sorolták fel. Kedvenc könyveik között egyetlen tanulónál szerepel kötelező olvasmány, mégpedig Gárdonyi Géza: Egri csillagok című műve. A listavezetők: Nemere, Rejtő, Robin Cook, Laslie L. Lawrence, Cooper, Verne, illetve a Piknik könyvek.

A felmérésből kiolvasható, hogy a gyerekek olvasási szokásai változatos képet mutatnak, illetve a szóbeli beszélgetés után ők maguk fogalmazták meg, hogy a felső tagozatban kevés az idejük, és abból bizony nem sok jut az olvasásra. Sokszor a kötelező olvasmányokat sem olvassák el, megelégednek azzal, hogy valaki elmeséli nekik, esetleg filmen megnézik. Ezt a képet mutatta tehát az egykori 4—5. osztályosok körében végzett vizsgálódás. Erről tudtam részletesebb elemzést készíteni a rendelkezésre álló dokumentumok alapján. Én azonban kíváncsi voltam a mai — hasonló korú — tanulók olvasási szokásaira is.

Így készült egy másik felmérés is, melyet valamennyi mostani 4. és 5. osztályos tanuló körében végeztem. Ennek lényege az volt, hogy megtudjam, mit is jelent számukra az olvasás, a könyv, mi a véleményük a könyvtárakról, hogyan választják meg az olvasmányaikat, hogy értékelik a családban azt, ha olvasnak, illetve azt, ha nem olvasnak, és végül azt, hogy az olvasásra vagy a tv-nézésre fordítanak-e több időt. A fenti kérdéseken túl az 5. osztályosoktól még megkérdeztem azt is, hogy szerintük negyedikben, vagy most, ötödikben olvasnak-e többet.

Ez a vizsgálódás olvasás színes képet mutat, de megpróbálom röviden értékelni.

Az első kérdésre, vagyis arra, hogy mit jelent számukra a könyv, az olvasás, nagyon sokféle megfogalmazásban, de lényegében azonos tartalmú válaszokat kaptam. Egyetlen kirívó eset volt, aki azt írta, „Dísz a polcomon”. A többi tanuló így fogalmazott: művelődést, tanulást, tudást, szórakozást, hasznos időtöltést, pihenést, kikapcsolódást. Van, akinek félig tanulás, félig kikapcsolódás. Ezen kívül izgalmat jelent, sokaknak „jó barátja a könyv”.

Egy kislány így vall: „Nekem életemem az olvasás, nem is tudom, mi lenne velem könyvek nélkül.”

Arra a kérdésre, hogy mit jelent számukra a könyvtár, mi a véleményük az iskolai könyvtárról, így fogalmaztak: jó, hogy van könyvtár, mert nem tudnánk minden könyvet megvásárolni. Sokan írták, hogy számukra szórakozást, kikapcsolódást, művelődést jelent a könyvtár, „értékes” az iskolai könyvtár.

Egy tanuló viszont így fogalmazott: „Az iskolai könyvtárban kevesebb a könyv, mint az *igazi* könyvtárban.” Ez érdekes! Az iskolai könyvtár nem igazi? (Ettől a kispajtástól megkérdeztem, hogy miért gondolja, hogy ez nem igazi könyvtár. Azt

válaszolta, hogy ide nem járnak idegenek, csak az iskola tanulói. Meg kellett magyaráznom a könyvtárak funkcióit, a különböző könyvtárak közötti különbséget —, és a kisgyerekek rájöttek, hogy akkor ez is „igazi” könyvtár.)

A gyerekek érdeklődése rendkívül változatos, széles skálán mozognak azok a könyvek, amelyeket felsoroltak, hogy miket olvasnak szívesen. Szeretik az izgalmas, a karatés könyveket, a meséket, a mondákat, a képregényeket, a pöttyös, a Delfin-könyveket, a fantasztikus és történelmi műveket, éppúgy, mint a krimiket.

Itt is megkérdeztem, hogy mire fordítanak több időt, az olvasásra vagy a tv-nézésre. A mérleg nyelve a televízió oldalára billent, hiszen volt, aki azzal is indokolta a választát, hogy a tv-ben kevesebb idő kell ahhoz, hogy egy filmet megnézzen, mint egy könyvet elolvasson. Valóban nehéz a tv-vel a versenyt felvenni, hiszen az képi úton hozza az információkat. A felnőtteknek és a gyerekeknek egyaránt meg kellene tanulniuk a televízió használatát, meg kellene tanulnunk vele élni. Itt megjelent még a videózás, és a számítógéppel eltöltött idő is. Ez utóbbinál azonban elsősorban és szinte kizárólag a játékprogramokra fordított szabadidőről van szó.

Arra a kérdésre, hogy a negyedik vagy az ötödik osztályban olvasott-e többet, az ötödik osztályosok közül sokan azt válaszolták, hogy az alsó tagozatban többet olvastak. Az iskolaotthonos osztályokba járó tanulók viszont éppen az egésznapos elfoglaltság miatt nem tudtak annyit olvasni negyedik osztályban, mint most, az ötödikben.

Olyan tanuló is van, aki azt válaszolta, hogy alsó tagozatban nem szerette a könyveket, most viszont szívesen olvas. Mind a két évfolyamban megkérdeztem, hogy a családban hogyan értékeli, ha olvas, illetve ha nem olvas. Sokan válaszoltak úgy, hogy „sehogy”, és ez elkeserítő! Van, aki azt írta, hogy „ha olvasok, akkor békén hagynak”. Egy tanuló írta csupán, hogy meg is beszélük otthon a családban, amit olvasott.

Öröndöses, hogy a tanulók között voltak azért olyanok is, akiknek örültek a szüleik, hogy olvas a gyermekük, és megdicsérik őket, sőt, biztatják is, hogy még többet olvassanak.

### *Összegezés*

E két felmérés, illetve a szóbeli beszélgetések, valamint a megfigyeléseim alapján megállapítható, hogy a gyerekek valóban kevesebbet járnak könyvtárba, de az is kitűnik, hogy változnak az olvasási szokásaik.

Tapasztalatból tudom, hogy alsóban sok az olyan kisgyerek, aki elviszi a könyvtárból a könyvet, és olvasatlanul hozza vissza. A nagyobb gyerekeknél ez már ritkábban fordul elő, mivel tudják, hogy úgy sincs idejük, tehát eleve nem is kölcsönöznek annyit, illetve ritkábban jönnek a könyvtárba is. A másik dolog pedig az, hogy felső tagozatban inkább a gyűjtés, a kutatómunka kerül előtérbe, és kevesebb idő jut a hosszabb könyvek elolvasására.

A tanulók csökkenő szabadideje és növekvő terhelése nem teszi lehetővé, hogy többet járjanak könyvtárba, többet kölcsönözzenek.

S végül azt is észre kell vennünk, hogy a tanulók közül többen is megfogalmazták: a gyermekkönyvtárba is járnak, mert ott olyan könyvek is vannak, amelyek hiányoznak az iskolai könyvtárból. Ezt pozitívan kell értékelni, annál is inkább, mert számtalanszor én magam küldöm őket a gyermekkönyvtárba, amikor nem tudok számukra olyan könyvet adni, amit keresnek. Feltétlenül el kell mondanom, hogy iskolánkban az alsó tagozatos tanulók nagy része (szinte valamennyi) rendszeresen jár a könyvtárba könyvtári órára. Ez azt jelenti, hogy egy-egy tanuló az osztályok csoportbontása miatt kéthetenként jut el a könyvtári órára. Ez második osztálytól



negyedikig rendszeres foglalkozást biztosít. (Órarendbe, tantervbe épített könyvtári órákról van szó!) Így az odajáró tanulók egyrészt alapos könyvtári ismeretekre tesznek szert, másrészt külön időben biztosított lehetőségük van a könyvtárhasználatra, a kölcsönzésre. Ezeken az órákon lehetőség van arra is, hogy megbeszéljék az olvasmányaikat, ajánljanak egymásnak könyveket, alaposan megtanulják a könyvtár használatát (az ottani viselkedéstől a katalógus használatáig).

Ez a rendszeres foglalkozás, sajnos, az ötödik osztályba kerülve megszűnik, illetve kizárólag a tanmenetben biztosított könyvtári órákra kerül sor —, s ez bizony, nagyon kevés. Igaz, hogy már biztonsággal mozognak ezek a gyerekek a könyvtárban, de nem olyan rendszeresen jönnek, mint ahogy korábban tették, és ahogy én is szeretném. Ezért is kezdtem az okát keresni az elmaradásuknak, és a fent leírt pontokon találtam meg a választ, amely egyáltalán nem nyugtatott meg.

A helyzet talán azért mégsem annyira elkeserítő, hiszen többségében nem maradnak teljesen távol a tanulók a könyvtártól, inkább csak másként használják, mint korábban. Ettől függetlenül törekedni kell arra, hogy a kölcsönzés ne essen annyira vissza a felső tagozatban. Erre nálunk az egyik próbálkozás az volt, hogy évfolyamonként egy-egy könyvet kijelöltünk, és abból vételkedőt rendeztünk. A 6—8 fős csapatokban játszóknak különböző kérdésekre válaszoltak, totót töltöttek ki, és egy jelenet dramatikus feldolgozásával adtak számot a könyv elolvasásáról, feldolgozásáról.

Ezen a vételkedőn természetesen csak az tudott jól szerepelni, aki valóban el is olvasta a művet. Ez nagyon jó arra, hogy ösztönözzük a tanulókat az olvasásra. Ilyen és hasonló módszerek szükségesek ahhoz, hogy egy kicsit megmozgassuk, rákényszerítsük a tanulókat a rendszeres olvasásra. Ezért nagyon sokat tehetnek — és jónéhányan tesznek is — a pedagógusok, akik az egyes témákhoz könyveket ajánlanak a tanulóknak elolvasásra. Ebben kell talán még jobban együttműködnie a könyvtárosnak és a pedagógusnak, hogy ez az ajánlás mindkét irányban rendszeres legyen.

Bízom és hiszek abban, hogy ezek az ismeretek, amelyeket elsajátítottak a tanulók az iskolai könyvtárban, a könyvtári órákon, még nagyon sokszor jelentenek biztonságot nekik. Hiszen mindannyian tudjuk, hogy a könyv- és könyvtárhasználat szabályait, szokásait gyermekkorban, az iskolai tanulmányok részeként lehet a leghatékonyabban elsajátítani, ahogy *Kovács Mária* is megállapítja megadott cikkében.

Sajnos, az általános iskola kevés azonban arra, hogy szükségletté tegye a könyvet, de mindent meg kell tennie, hogy ehhez hozzájáruljon.

Ezen dolgozunk mi, iskolai könyvtárosok!

#### IRODALOMJEGYZÉK

- Barták Péter*: A pedagógiai munka műhelye. Egy iskolai könyvtár gyakorlata. = Könyv és Nevelés, 1984., 1. sz., 7—11. p.
- Gazsó Ferenc—Pataki Ferenc—Várhegyi Györgyi*: Diákéletmód Budapesten. Bp., Gondolat, 1971.
- Gereben Ferenc*: A könyv és az irodalom közönsége. = Az olvasás anatómiája. Bp., Gondolat, 1982., 175—221. p.
- Gereben Ferenc—Nagy Attila*: Nemi szerepek és olvasási szokások. = Kultúra és Közösség, 1984., 3. sz., 7—12. p.
- Kádárné Fülöp Judit*: Az olvasás mint kommunikációs képesség. = Pedagógiai Szemle, 1983., 2. sz., 140—151. p.
- Kollárné Tóth Éva*: A komplex könyvtári szakkör szerepe és hatása adott gyermekcsoport fejlődésére. = Könyv és Nevelés, 1983., 4—5. sz., 150—159. p.
- Kovács Mária*: Az olvasóvá nevelés és az általános iskolai tantervek. = Könyvtári Figyelő, 1985., 2. sz., 169—176. p.
- Kulcsár Júlia*: A könyv és a 10—14 éves gyermek. MKKE, Bp., 1975.
- Nagy Attila*: Megosztott felelősség — A 10—14 éves gyermekek olvasási szokása. = Pedagógiai Szemle, 1985., 6. sz., 526—533. p.
- Nagy Attila*: A 10—14 évesek olvasási kultúrájáról. = Könyvtáros, 1984., 2. sz.
- Tóth Béla*: Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata. Bp., Akad. Kiadó, 1969.

# TANTERVEINK NYOMÁBAN

HEGEDŰS KATALIN

Tótkomlós

## Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak

### III. RÉSZ

#### A 21—26. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Ready? Steady! Go! Test-papers for Children

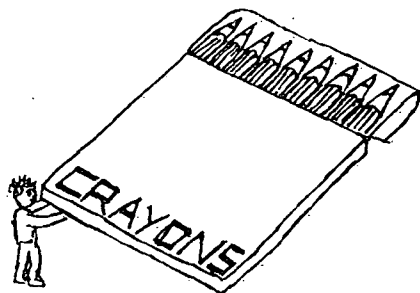
Megtanítandó ismeretek:

Verses szöveg:

Roses are red,  
Violets are blue,  
Sugar is sweet,  
And so are you.

Cselekedtető gyakorlat:

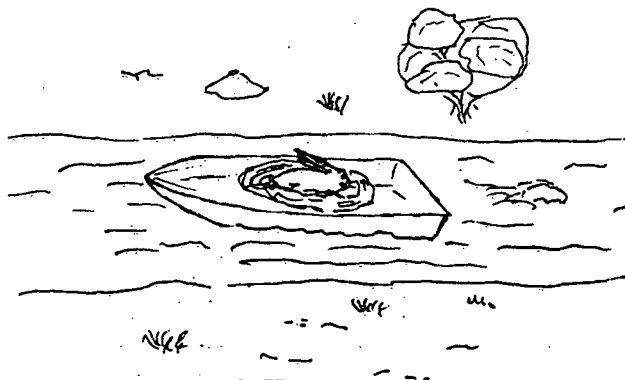
- A) Give me a black pencil.  
a blue pencil.  
a yellow pencil.  
a red pencil.  
a white pencil.  
a grey pencil.  
a pink pencil.  
a green pencil.  
a brown pencil.
- B) Drawn a green line.  
a brown line.  
a red line.  
a yellow line.  
a white line.
- C) Don't touch the bee.  
the wasp.  
the sharp knife.  
the broken glass.



Olvasmányanyag:

Colours:

1. This is<sup>o</sup> a pink panther.  
This is<sup>o</sup> a red fox.  
This is<sup>o</sup> a brown button.  
This is<sup>o</sup> a white chicken.  
This is<sup>o</sup> a black boat.  
This is<sup>o</sup> a grey rabbit.  
This is<sup>o</sup> a yellow ball.  
This is<sup>o</sup> a green bush.  
This is<sup>o</sup> a blue bird.



Make these sentences negative: <sup>o</sup>not.

2. Answer my questions: Yes, it is.

1. Is this a pink panther?
2. Is this a red fox?
3. Is this a brown button?
4. Is this a white chicken?
5. Is this a black boat?
6. Is this a grey rabbit?
7. Is this a yellow ball?
8. Is this a green bush?
9. Is this a blue bird?

(Colour the pictures, please.)

3. What colour is the panther?

The panther is pink.

What colour is the fox?

The fox is red.

What colour is the button?

The button is brown.

What colour is the chicken?

The chicken is white.

What colour is the boat?

The boat is black.

4. What colour is the rabbit?

The rabbit is grey.

What colour is the ball?

The ball is yellow.

What colour is the bush?

The bush is green.

What colour is the bird?

The bird is blue.

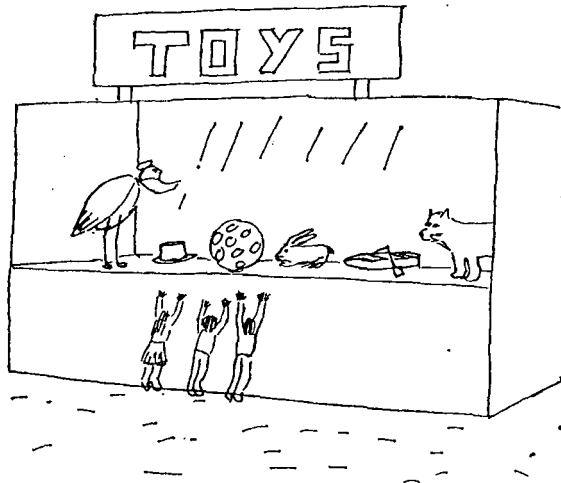
5. The bush isn't red.

The hat isn't white.

The pen isn't black.

The ball isn't grey.

The table isn't green.



## 21. óra

Kezdjük a foglalkozást cselekedtetéssel! Ismétlő gyakorlat ez, értékelhetjük a tanulók teljesítményét.

Give me a pon. (pencil, rubber, ruler, pencil-case)

Touch the cupboard-door. (padlock, window, thick curtain, lace-curtain)

Go to the door. (shelf, schoolboy, teacher's table, blackboard)

Vezessük be az új gyakorlatot! Helyezzünk színes ceruzákat az asztalra! Emeljünk fel néhányat! This is a pencil. This is also a pencil. This is also a pencil. Az új szó: „alsó”. Mozdulataink érthetővé teszik mondatainkat. Számoljuk meg a ceruzákat angolul!

Emeljünk ki egy-egy ceruzát! Can you see the pencil? Mutassuk be újra: This is a black pencil. Legyen jól látható! A többit is jellemezzük: This is a blue pencil. This is a yellow pencil (white, grey, pink, brown, green, red). Mutathatunk két-három egyforma színű ceruzát is.

A szemléltetés következményeképpen rövid időn belül világossá válik, hogy a mondatba ékelődött idegen elem a szín, hiszen csak a tárgyak színe különbözik.

Hangoztassuk a színeket jelentő angol szavakat: black, blue, yellow, red, white, grey, pink, brown, green. Mutassunk a tanteremben lévő ilyen színű tárgyakra. A tanár kimondja 'a tárgy színét angolul, az osztály ismétli. Esetleg mondatokkal is rámutathatunk a tárgyakra: It is white. It is green. A színek hangalakjának rögzítése után alkossunk új típusú mondatokat! A tanulók segítségével írjuk fel a színeket angolul a táblára, a kérdéses színt a neki megfelelő színű krétával, amelyik színhez nincs krétánk, azt írjuk külön csoportba.

Kérjük az asztalon levő ceruzákat egy-egy tanulótól! A cselekedtető gyakorlat a) részlete. A tanár kér, a tanuló átnyújtja a kért tárgyat. Átvétel után mondjuk, hogy „köszönöm” = Thank you. Rövid idő után a gyermekek egyedül is el tudják végezni a gyakorlatot.

Rajzoljunk az olvasmányanyag első részéhez illő képeket a táblára! (Mondatonként egy-egy képet más-más sorba.) Mondjuk a képekhez az odavonatkozó angol mondatot! Dolgozzunk színes krétával! A szürke és a fekete színeket nem tudjuk a táblán érzékelteni. Itt a szavak elhitető erejére van szükség, de csak ideiglenesen, amíg a füzetbe nem dolgozzuk az anyagot.

Folyamatosan hangoztassuk az angol mondatokat! Kérdezzünk, feleljünk, hogy érdekesebb legyen a gyermek számára a munkánk: What is this? This is a pink panther. Can you see the pink panther? Yes, I can. Ugyanezt a szöveget hangszalagra is rögzíthetjük, hogy a táblai munkákat kísérje, kiszámítva, bemérve azt az időt, ami egy nagyon egyszerű, de szemléletes kép elkészítéséhez szükséges.

A képek felvázolása után korlátozzuk a szöveget az olvasmányanyag mondataira. Ismételtessük a gyermekkel a képeket mutogatva. Mivel a főnevek zöme ismert, nem okoz különösebb nehézséget a szavak memorizálása. Próbáljuk a szöveget mondani emlékezetből — tanári segítség nélkül. Ha megfelelőnek ítéljük a kiejtést és a szóismeretet, írjuk a szöveget a táblára! Dolgozzuk be az anyagot képpel együtt a füzetbe! Gyakoroljuk a mondatokat a füzetből is! Ha van lemaradásunk a képszótárban, pótolhatjuk a fennmaradó időben.

## 22. óra

Gyakoroljunk! Értékeljük a teljesítményt valamilyen formában: részjeggyel, pontozással vagy egész jeggyel.

Kérjük a színes ceruzákat a tanulók valamelyikétől, majd a tanuló ugyanezeket kérje vissza! Ismételjük a gyakorlatot többször is más-más tanulóval!

Rajzoljuk fel az olvasmányanyag első részének képeit! Mondjuk a rávonatkozó mondatokat közösen, majd egyenként!

Végezzünk íráspróbát, szóbeli értékelésre, osztályzat nélkül! Szavakat, szókapcsolatokat próbálhatunk. 2—3 gyerek írjon a táblára diktálás után: panther, fox, button, brown, white, yellow, a green bush, a black boat, a grey rabbit. Felváltva tegyük próbára a gyermekeket! A nehezebb szavakból írhatunk egy-egy sort.

Húzzuk át a táblán látható képeket, rajzoljunk melléjük egyszerű ismert tárgyakat ugyanazzal a színnel: umbrella, apple, nut, dish, cat, fish, curtain, kite, house. Gyakoroljuk az áthúzott képekre a tagadó mondatokat: This is not a pink panther. Meg is nevezhetjük az eredeti kép mellé rajzolt tárgyat: This is a pink umbrella. Hihetetlen dolgokat is rajzolhatunk. (This is a pink bird.) Nem feltétlenül kell minden tárgynak valóságosnak lennie, valóságos színeket hordoznia.

Gyakorlás után a füzetbe rögzített előző órai mondatokban keressük meg az „is” szócskákat, írjunk melléjük jól látható pontot: „is”, magyarázatként írjuk a szöveg alá: „-not”, vagyis, ahol a pontot látjuk, ott használtuk a beszédünkben a tagadás

„not” szócskáját. Olvassuk el a szöveget a füzetből a „not” szócska beiktatásával is! Gyakoroljuk közösen és egyenként!

Pihenésül idézzünk régebben tanult verseket! Verseljünk egyenként, ha éneket tanultunk, énekeljünk! Ha valamelyik szöveg gyengébben megy, gyakoroljuk közösen! Ha maradt időnk, tegyünk próbát régebbi cselekedtető gyakorlatokkal!

### 23. óra

Rajzoljuk az első szövegrész képeit a táblára! Gyakoroljuk az állító mondatokat a képekről! Számonkérő részként is beiktathatjuk ezt a feladatot.

Húzzuk át a képeket egy-egy vonallal! Gyakoroljuk a tagadó mondatokat!

Húzzunk néhány vonalat a táblai képek fölé, mintegy lehetetlenné téve a képek felismerését. A rácsozat mögül csak a képek körvonalai látszhatnak át. Kérdezzünk, érdeklődjünk a képre mutatóval: Is this a pink panther? A tanulók valamelyike válaszoljon: Yes, it is. No, it isn't. Ismételtessük a kérdő mondatot a csoporttal a helyes hanglejtés elsajátítása érdekében! Végül egyenként kérdezzenek, feleljenek a tanulók!

Számozzuk meg a képeket 1—9-ig!

Próbáljuk emlékezetből leírni a kilenc kérdőmondatot a képek alapján! (Az olvasmányanyag 2. része.)

A munka haladásával a nevelő is írja a helyes alakokat a táblára, hogy a megoldások ellenőrizhetők legyenek! Az ilyen típusú mondatokban az „I” létige nagy és a „this” mutatónévmás kis kezdőbetűje is gondot okozhat a gyermek számára.

Pihenésül alkossunk szó szerkezeteket:

a white door,  
a grey loud-speaker,  
a red ruler,  
a pink rubber.

Jelen nem lévő tárgyakban is gondolkodhatunk:

a black dog,  
a grey cat,  
a red lady-bird,  
a green apple.

A füzetbe rajzolhatunk is belőlük — aláírva a szó szerkezetet. Könnyített kombiációs gyakorlatok ezek. A tanult szókincs ismétlését, ellenőrzését, esetleges pótlását célozzák.

### 24. óra

Beszélgessünk! A tanterem tárgyaira kérdezzünk:

Can you see the green blackboard?  
Can you see the brown table?  
Can you see the yellow curtain?

A kérdés természetének felismerése után a tanulók önállóan is kérdezhetnek, felelhetnek, teremben nem lévő tárgyakra is.

Új típusú kérdés tanulását készítjük elő. Mutassuk be a kérdés-feleletet magyarul! Észlelhető, megfigyelhető tárgyakra kérdezzünk!

Milyen színű a tábla?

A tábla zöld.

Szemléltessünk három tárgyat angolul! (Gyakoroljuk a mondatokat közösen!)

What colour is the door?

The door is white.

What colour is the blackboard?

The blackboard is green.

What colour is the shelf?

The shelf is brown.

Egy kérdést, egy feleletet írjunk a táblára szemléltetésül!

Önként vállalkozó tanulók maguk is alkothatnak új és új kérdéseket. Rajzolhatunk egyszerűbb, könnyen felismerhető tárgyakat színes krétával a táblára, hogy a tanulók fantáziáját segítsük. A tanult környezeti elemekre is rámutathatunk. Ha kell, a mondatalkotásban is segítsünk! Vigyázzunk a magánhangzóval kezdődő angol főnevek előtt a határozott névelő ejtésére: What colour is the umbrella? The umbrella is red.

Rajzoljuk az olvasmányanyag első részének képeit ismét a táblára! Mondjuk el, mit látunk: This is a pink panther. Gyöngébb tanulók is szívesen jelentkeznek erre a feladatra.

Kérdezzünk ugyanezekre a tárgyakra a táblán látható, előzetesen gyakorolt kérdés segítségével! Talán nem is szükséges tanári segítség a kérdés-felelet megalkotásához.

Az első öt képhez írjuk a kérdést és választ a füzetbe! A 3. szövegrész mondatait. A csónak fekete színét a füzetben mindig tudjuk érzékeltetni. Kérhetjük a képek kiszínezését a tanulóktól: Colour the pictures, please.

A gyorsabban haladó tanulók önálló kérdéseket, feleleteket is leírhatnak.

Mutassuk be az új verset szóban! A megértését rajzolt képekkel is segíthetjük.

Angolul hangoztassuk, magyarul értelmezzük a szöveget! Gyakoroljuk a kiejtést soronként, két soronként, négy sorral. Hívjuk fel a figyelmet, hogy többes számú főnevekről beszél a szöveg, ezért a létige alakjaj is többes számú. Hangoztassuk a kulcsszavakat! A „sugar” szóval másik versben is találkoztunk már.

Gyakoroljuk a versikét hallás után.

## 25. óra

Készítsünk néhány színes tárgyat a teremben fellelhető készletből az asztalra! Gyakoroljuk az újonnan tanult kérdést szóban: What colour is the box? The box is brown. (Gyűjtsük össze az összes ismerőst a tanteremből: lakat, ceruza, toll, radír, vonalzó. Kérdezhetünk a terem elemeire is: ajtó, ablak, tábla, polc, asztal.)

Rajzoljuk fel a táblára a még fel nem dolgozott négy képet (nyúl, labda, bokor, madár)! Kérdezzük meg, milyen színűek, és feleljünk is. A nyúl színét csak elképzelni tudjuk, ezért egy papírlapra gyorsan rajzoltassuk le az egyik tanulóval, hogy lássuk is. Ha a kérdést jól begyakoroltattuk, írjuk a táblára a 4. szövegrész mondatait! (Képekkel együtt a füzetbe is.)

Amíg a gyermekek dolgoznak, a nevelő felírja az új vers szövegét a táblára.

Gyakoroljuk a szöveget két soronként lassan, gyorsan, közösen!

Forduljunk el a szövegtől, próbáljuk elmondani fejből, segítség nélkül!

Végezetül egy-egy tanuló próbálkozhat.

Elevenítsük fel az egyik tanult cselekedtető gyakorlatot! Touch the window.

Önkéntes gyermekkel próbáljuk ki a beszédértés szintjét! Rajzoljunk a táblára ismerős tárgyakat: kép, katicabogár, hal, tál, egér, csónak, egyujjas kesztyű stb. Kérjünk egy tanulót, adjon számunkra utasítást. Még soha nem hallott mondatokat is meg tud szerkeszteni. Touch the picture. Touch the lady-bird. Touch the fish...

Egészítsük ki a táblai képek sorát a darázs, a méh, az éles kés, a törött pohár rajzával! Nagy távolságra helyezzük ezeket egymástól, hogy a mozdulataink észlelhetőek legyenek! Mondjuk el újabb tanácsainkat: Don't touch... A c) jelzésű cselekedtető gyakorlat mondatai. Fejtsük meg a mondatok jelentését!

Hangoztassuk a négy mondatot! Írjuk a tárgyak nevét a táblára a képek mellé (bee, wasp, broken, glass, sharp knife)!

Kérjünk egy gyereket, aki felváltva tudja mondani a táblai képek alapján a „Touch the...” parancsoló, és a „Don't touch the...” típusú tiltó mondatot. Érzékelhetően játsszuk el a tiltás esetében, hogy melyiktől félünk, és húzódunk el.

Gyakoroljuk a mondatokat, míg elfogadhatók nem lesznek!

Pótoljuk a képsztár elemeit! A témakör bedolgozandó szavai: pink, red, brown, white, black, grey, yellow, blue, panther (és a későbbiekben írandó, de már hallott „rose, violet, bee, wasp, knife, glass” szavak).

## 26. óra

Játsszunk! I draw a green line. Mondjuk és végrehajtjuk a cselekvést.

Draw (me) a green line. Kérjük és a gyermek végrehajtja a cselekvést. (A cselekedtető gyakorlat b) jelzésű mondatai. Rajzoltathatunk labdát, tojást, tálat...) Színes dolgokat rajzolunk.

Give me a black pencil. Színes tárgyak elkérését gyakoroljuk.

A feladat ismertetése után a tanulók önállóan is tevékenykedhetnek. Ahol kicsi a csoport, ott a tanulók párosával is dolgozhatnak egyszerre.

Ezután kérdezzünk a teremben levő tárgyak színeire: What colour is the...?

Ha a tanár kérdez, időt nyerünk, de néhányszor a tanulók is kérdezzenek! A gyermekek maguk alkotják a választ. Egy tanuló egyszer kérdezzen, mert az a nehezebb tevékenységi forma. Válaszolni 3–4 kérdésre is lehet.

Útípusú mondatokat is szerkesszünk: A madár nem kék. Az asztal nem fehér. A tábla nem piros. Az ég nem barna. Magyar mondatok megfogalmazásával segíthetünk. Hangoztassuk a kiválasztott és közösen megalkotott mondatokat:

The bird isn't blue.

The table isn't white.

The blackboard isn't red.

The sky isn't brown.

Minden magyarázat nélkül írjunk öt mondatot a táblára meglepetésül —, az olvasmányanyag 5. részét. Adjuk ki a mondatokra vonatkozó feladatot: Az írás folyamatával párhuzamosan a tanulók feladata az, hogy önállóan felkészüljenek a szöveg elolvasására, magyarra fordítására. Ha ez sikerül, három mondatot írjunk le!

Rajzoljunk már ismert tárgyakat a táblára színessel, kérdezzék a tanulók, melyik milyen színű, feleljenek is a kérdésekre!

Ugyanezekre a tárgyra gyakoroljuk a „Touch the...” típusú parancsot.

Rajzoljuk a tárgyak közé a méhet, a darazsat, az éles kést, a törött poharat!

Gyakoroljuk felváltva a parancsot és a tiltást. Írjuk a négy tiltó mondatot, képekkel együtt a táblára, majd a füzetbe!

A gyorsabb tanulók maguktól is folytathatják a sort: Ne nyúlj a kutyaához! Ne nyúlj a békához! Segíthetünk a mondatba illeszthető főnevek sugalmazásával. (Esetleg magyar mondatokkal.) Egy-két önállóan megalkotott mondat is nagy érték.

Folytassuk a munkát verseléssel! Írjuk a szöveget a táblára! (Roses are red...)

Gyakoroljuk a szöveget az élő beszéd dallamának megőrzésével kicsit felgyorsítva! Ha szép a kiejtés, írjuk a verset a füzetbe!

Illusztrációt is készíthetünk hozzá.

Ready? Steady! Go! Test-papers for Children

Megtanítandó ismeretek:

Verses szöveg:

Jingle bells! Jingle bells! Jingle all the way.

Oh! What fun it is to ride in a one horse open sleigh.

Beszéltető gyakorlatok:

1. What colour is the door?  
ruler?  
curtain?  
blackboard?  
padlock?  
pen?  
pencil?  
pencil-case?

2. This is a white door.  
This is a pink ruler.  
This is a yellow curtain.  
This is a grey padlock.  
This is a green blackboard.  
This is a red ball.  
This is a black pen.  
This is a blue pencil.  
This is a brown pencil-case.

3. This is a white pencil.

pink  
yellow  
grey  
green  
red  
black  
blue  
brown

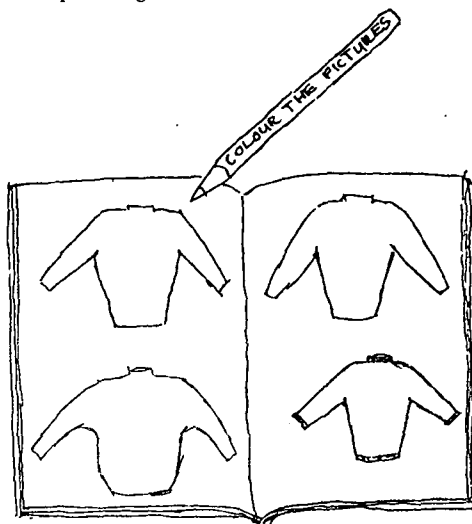
5. Where is the white door?  
The white door is here.  
Where is the grey pullover?  
The grey pullover is there.

6. January, February, March,  
April, May, June, July,  
August, September, October,  
November, December.

7. twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen, nineteen, twenty.

Olvasmányanyag:

1. Where is the pink panther?  
The pink panther is in the tale.  
Where is the red fox?  
The red fox is in the bush.  
Where is the brown button?  
The brown button is in the box.  
Where is the white chicken?  
The white chicken is in the garden.  
Where is the black boat?  
The black boat is in the river.



4. This is a white pullover.

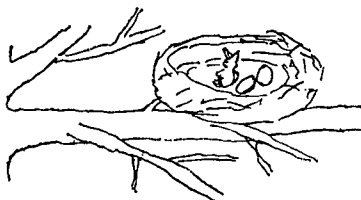
pink  
yellow  
grey  
green  
red  
black  
blue  
brown





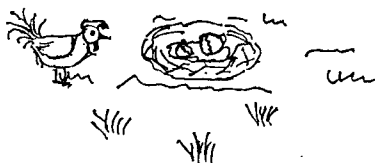
## 2. Where is the grey rabbit?

The grey rabbit is in the grass.  
Where is the yellow ball?  
The yellow ball is in the yard.  
Where is the green bush?  
The green bush is in the wood.  
Where is the blue bird?  
The blue bird is in the nest.



## 3. Make sentences:

The red fox isn't in the garden.  
The brown button isn't in the grass.  
The white chicken isn't in the nest.  
The pink panther isn't in the yard.



## 4. Translate these sentences:

There is a red fox in the bush.  
There is a brown button in the box.  
There is a white chicken in the garden.  
There is a black boat in the river.  
There is a yellow ball in the yard.

(A rajzokat ifj. Tetlják Pál készítette)

## 27. óra

Ha heti két órában tanítunk, közeledik a karácsony és az új év első napja.

Tanuljuk meg a dal szövegét, dallamát! Nem lesz nehéz, hiszen a gyermekek nagy része hallhatta már különböző műsorokban vagy nagyobb gyermektársaitól.

Ha hangfelvételtől hallgatjuk, közben karácsonyi illusztrációt is tervezhetünk a dal motívumai alapján. Legyen ez egy karácsonyi képeslap! Felirata: MERRY CHRISTMAS! Hangoztassuk az üdvözlést, rajzoljunk, színezzünk!

Közben a tanár írja a dal szövegét a táblára. Próbáljuk szövegről olvasni, énekelni! Írjuk a szöveget a füzetbe!

Ha már az ünneplés hangulatát idézzük, beszélgethetünk az idő múlásáról is. December az év utolsó hónapja. Hangoztassuk a szót angolul! Mondjuk el a többi hónap nevét is bemutatóul! Valószínűleg ismerősen csengenek ezek a szavak is. Tagoljuk ritmikusan a hónapok nevét, gyakoroljuk a kiejtést, írjuk a táblára, füzetbe!

Bővítsük a szókincset egy téli évszakra jellemző ruhadarabunk nevével! „Pullover.” Nem is egészen ismeretlen! Nézzünk szét az osztályban, milyen színű pulóvereket látunk! (A beszéltető gyakorlat 4. számú részlete.)

Szerencsére elég tarka az egy osztály ruhatára. Előfordul, hogy nem tanult szín is akad, ilyenkor bővítsük a szókincset a szükségletnek megfelelően (lilac, purple, mauve).

Számoljunk! Számoljuk meg a hónapokat, a pulóvereket, a színes ceruzákat! Folytassuk a számolást 20-ig! Ismételjük hallás után többször is. Figyeljük meg az írásképet a táblán! Még ne írjuk le!

Végezzünk egyszerű összeadást angolul a táblára írva és a füzetbe! Mutassuk be az összeadás szövegét!

1	=	11	= 12
(one	and	eleven	are twelve)
2	=	10	= 12
(two	and	ten	are twelve)
3	=	9	= 12
(three	and	nine	are twelve)
4	=	8	= 12
(four	and	eight	are twelve)
5	=	7	= 12
(five	and	seven	are twelve)
6	=	6	= 12
(six	and	six	are twelve)

Gyakoroljuk a számokat szóban — az összeadásokat leolvassva, ismételve a mondatokat a tanár után közösen, majd egyenként!

## 28. óra

Kezdjük a gyakorlást a színeken!

This is a white pullover. Soroltassuk fel padosoronként a pulóverek színét egy-egy tanulóval. Ha nem kielégítő a színválaszték, vegyük szemügyre a tolltartókat, radiókat, vonalzókat, színes ceruzákat! Egy-egy gyermek jellemezze a kérdéses tárgyat ugyanezzel a mondattípussal! (This is a pink pencil-case.)

Alkalmazzuk a jelzős szerkezetet új helyzetben:

Where is the white door?

Tanult, ismert választ elevenítsünk fel:

The white door is here.

Where is the grey pullover?

The grey pullover is there.

Jól látható tárgyakon ismételjük az „itt” és „ott” fogalmát! Tisztázzuk: a tárgyak helyéről beszélünk. Folytassuk a példák sorát szóban!

Where is the green blackboard?

The green blackboard is here.

Where is the black pencil?

The black pencil is there.

Where is the yellow pencil-case?

The yellow pencil-case is here.

Where is the brown table?

The brown table is there.

A mondatok szerkesztésére több megoldást is választhatunk. A tanár által szerkesztett mondatokat a tanulók ismétlik. (Legegyszerűbb, legkényelmesebb változat, de hosszú távon nem a legjobb, mert elfojtja az önálló tanulói kezdeményezést.)

A tanár kérdez, a tanuló felel.

A tanuló magyarul megfogalmazott mondatait a nevelő segíti angolra fordítani.

A tanuló angolul kérdez, a másik angolul felel.

Alkalmazzuk ugyanezeket a kérdéseket az olvasmányanyag fogalmaira is, segítséggül rajzoljuk a párducot, rókát, gombot, csirkét, csónakot a táblára! Ahol lehet, érzékeltsük a színt is! Kérdezzünk a rajzolt tárgyakra angolul, hogy a tanulók megfigyelhessék a kérdést! Gyakoroljuk az öt kérdő mondatot! Kérdezzenek a tanulók önállóan! A válasz még lehet nagyon egyszerű: The pink panther is here. Mind az

öt helyet így határozzuk meg! Gyakorlás után adjunk a kérdésekre bonyolultabb választ! Értelmezzük is feleleteinket szavakkal, képekkel! A válasznak megfelelő képeket a tanulók rajzolhatják a táblára.

Írjuk a válaszokat a táblára! Emlékeztetőül írjuk a válaszmondatok oszlopa fölé az egyik kérdő mondatot is! Mutassuk be a mondatok hangzását! Gyakoroljuk a kiejtést!

Kérdezzünk, feleljünk mind az öt képre! (Az olvasmányanyag első része.)

Írjuk a füzetbe a táblai szöveget: egy kérdő mondatot, benne húzzuk alá a cserélhető elemet: Where is *the red fox*?, valamint az öt kijelentő mondatot, melyek meghatározzák a tárgyak helyét.

Gyakoroljuk a kérdő és válaszadó mondatokat a füzetből is!

### 29. óra

Öt vállalkozó gyerek rajzolja az olvasmány öt kulcsfiguráját a táblára, jó, ha a helyük is érzékelhetővé válik.

Addig verseljünk, énekeljünk!

Kérdezzünk, feleljünk a képekre közösen!

Gyakoroljuk a kérdés-feleletet egyénenként is!

Folytassuk a sort az olvasmányanyag másik négy főnévére: nyúl, labda, bokor, madár.

Rajzoljuk fel a képeket! Kérdezzünk angolul: Where is the grey rabbit? Válaszoljunk nagyon egyszerűen:

The rabbit is here.	The grey rabbit is here.
The ball is here.	The yellow ball is here.
The bush is here.	The green bush is here.
The bird is here.	The blue bird is here.

Rajzoljuk a környezetet a négy elem köré! Próbáljuk érzékeltetni a jelentést! Mondjuk a helyhatározót angolul! (Az olvasmányanyag 2. részének kijelentő mondataiból.) Hangoztassuk a mondatokat, értelmezzük a jelentést! Gyakoroljuk a kérdő és válaszadó mondatokat közösen, lassítva, gyorsítva! Írjuk a válaszadó mondatokat a képek mellé a táblára majd a füzetbe! (Az olvasmányanyag második részéből.)

Gyakoroljuk a kérdés-feleletet egyenként, illetve párosával a táblai képek majd a füzet alapján!

Pihentetőül egyszerű leolvasó gyakorlatokat végezzünk tárgyokról! A tanár által mutatott tárgyakat nevezzük meg a „What is this?” kérdésre: This is a white door. A beszélgetőgyakorlat második részének javasolt tárgyait vegyük szemügyre!

Ugyanígy mutassunk be egy doboz színes ceruzát! (A beszélgetőgyakorlat 3. része.) Az említett tárgyak szemlélhetők, jól láthatók legyenek! 2–4 mondatonként szólítsunk más-más tanulót!

Lazítsunk számolással: Rajzoljunk húsz egyszerű tárgyat a táblára, számoljuk ezeket közösen angolul! Írjuk a számokat 1–20-ig a táblára! Gyakoroljuk a leolvasást is! Az első 12 számot töröljük le, a többit írjuk be a füzetbe is!

### 30. óra

Verseljünk, énekeljünk!

Amíg a tanulók felidézik a verseket, dalokat, a nevelő az olvasmányanyag 3. részét felírja a táblára.

Vegyük szemügyre a szöveget: Tartalmaz-e ismeretlen szót? Adjuk ki a feladatot: Készüljenek a tanulók a szöveg olvasásából, értelmezéséből! Aki megértette a szöveget, jöhet a táblához, képet rajzolni egy-egy mondathoz.

Gyakoroljuk a mondatok hangos olvasását egy-egy tanuló segítségével, fordítsuk le a szöveget tanári segítség nélkül!

Két-három mondatot írjunk le!

Alkossunk önállóan is hasonló szerkezetű mondatokat! Segítsük a mondatalkotást rajzokkal! Rajzoljunk házat, jó nagy méretűt. Rajzoljunk élő és élettelen dolgokat a házba és a házon kívül. Egyforma tárgyakkal rajzoljunk kettőt, de színük és kat a házba és a házon kívül! Egyforma tárgyakkal rajzoljunk kettőt, de színük és lül.

Alkossunk a rajzolt tárgyakra mondatokat, először tanári segítséggel, végül önállóan:

The red pencil is in the house.

The blue pencil isn't in the house.

The green apple is in the house.

The yellow apple isn't in the house.

The white cat is in the house.

The yellow cat isn't in the house.

The green egg is in the house.

The brown egg isn't in the house.

Pihentetőül újból fordítási gyakorlatot végezzünk: Amíg a nevelő a táblára írja az olvasmányanyag 4. részének mondatait, a tanulók megpróbálják felidézni a látott alakok kiejtését, és megfejteni a mondatok jelentését. Aki hamarabb megértette, fel is rajzolhatja. Gyakoroljuk az olvasást, fordítást tanári segítség nélkül, ha lehet. Hangoztassuk a mondatokat közösen, lassabban, gyorsabban! Emeljük ki a megváltoztatható elemeket aláhúzással, bekeretezéssel!

1—2 mondatot írjunk a füzetbe!

Ha maradt időnk, alkossunk mondatokat erre a típusra is. Jó hasznát vehetjük egy új helyhatározónak: in the classroom.

There is a good schoolgirl in the classroom.

There is a black pen in the pencil-case.

There is a brown table in the classroom.

There is a green blackboard in the classroom.

There is a grey loud-speaker in the classroom.

(Folytatása következik.)

DR. SZERÉNYI MÁRIA

Budapest

## Latintanítás egy általános iskola 4. osztályában

Az 1989/90-es tanév végén a budapesti Dallos Ida Úti Általános Iskolában kérdést intéztünk három 3. osztályunk tanulóihoz, illetve szüleikhez: 4. osztályban orosz vagy latin nyelvet kívánnak-e elkezdni tanulni. Mivel iskolánkban eddig latintanítás nem volt, és a szülők túlnyomó többsége sem tanulta ezt a nyelvet, a kérdéshez némi tájékoztatást mellékelünk. Őszintén elmondtuk, hogy akik a latint választják, bizonyos mértékig „kísérleti nyuszik” lesznek, hiszen sem tankönyv, sem oktatási eszközök nem állnak rendelkezésünkre, jövődó latin tanárunknak is szakképzettsége, lelkesedése és 20 évi általános iskolai magyar és orosz tanítási gyakorlata van, de általános iskolában latint még nem tanított.

Ugyanakkor azt is elmondtuk, hogy a latin nyelv tanulása során olyan általános műveltséget szereznek, a latin kultúra területén olyan szókincset gyűjtenek, amely majd megkönnyíti valamennyi tudományág szaknyelvének az elsajátítását; ezen kívül olyan biztos általános európai nyelvi alapokat szereznek, amely bármelyik élő európai nyelv tanulását jelentősen megkönnyíti.

Mindezen pro és contra érvek hatására 42 tanuló jelentkezett latin nyelvet tanulni.

A 4. osztályos latintanítás keretében a következő célokat tűztem ki:

- Mindenekelőtt: megszerettetni az új tantárgyat a gyerekekkel.
- Megismertetni őket a görög—római mondavilággal, a római nép eredetével a mítoszok és az irodalmi művek alapján.
- Megismertetni őket az olvasmányok témaköréhez kapcsolódóan a római kultúrával és művészetekkel.
- Az olvasmányok szóanyagához kapcsolódóan felfedeztetni a latin eredetű magyar szavakat,
- és végül, ami a nyelvtanításban alapvető: egy bizonyos szintű nyelvismeret megszerzése.

A tananyag összeállításánál és a tankönyv megszerkesztésénél (a tankönyvet is teljesen magam készítettem) elsősorban a jelenleg használatban lévő 4. osztályos orosz tankönyv és tananyag elveire támaszkodtam. (Ez az egyetlen ilyen korú gyerekeknek szóló kezdő nyelvkönyv, amelyet magam is többször tanítottam.) Így célom egy alapszókinck (kb. 200—250 szó) nyújtása, az írás és olvasás megtanítása, nyelvtanból csak a legszükségesebb, legminimálisabb.

A nyelvtani ismeretek nyújtásának eleve korlátot szabott az, hogy a 4. osztályos gyerekek magyar nyelvtanból még mondattant alig-alig tanultak, tehát declinatio-t tanítani nem célszerű. Megtanultuk viszont a négy coniugatio-t praesens imperfectum alakban, a nem fogalmat, az I. és II. declinatio nominativusi többes számát és a főnév—melléknév egyeztetését ugyancsak az I. és II. declinatio nominativusi alakjában, továbbá a fő- és a sorszámnéveket egytől tízig. Ez utóbbi (a számnévek) eredeti tantervi elképzelésemben nem szerepeltek, a gyerekek igénye alapján tanítottam meg.

A szókinck és a fent említett minimális nyelvtan elsajátításán kívül igen fontosnak tartottam kultúrtörténeti ismeretek nyújtását is: elsősorban a magyarban meglévő latin jövevényszavakat kerestük meg mindig az olvasmányok kapcsán; másrészt igen sok görög és latin mítoszt meséltem a gyerekeknek.

A lexikai tananyag, az általam elkészített tankönyv, mely fénymásolt formában került a gyerekekhez, hét olvasmányt tartalmazott: Schola, De familia Romana, De natura, De deis Romanis, Oppidum et pagus, Corpus humanum, Roma. A szövegek átlagos hosszúsága 9 gépelt sor. Összeállításuknál arra törekedtem, hogy a gyerekek érdeklődésének megfelelő témákat dolgozzunk fel. Ilyennek éreztem az iskola, a család, az emberi test, a növény- és állatnevek csoportját. Ugyancsak fontosnak tartottam, hogy néhány alapvető ismeretet kapjanak a gyerekek a római életéről. (Iskola, család, Róma, a római istenvilág, falu, város.)

Arra is ügyelnem kellett, hogy a lehetőség szerint minél kevesebb függő esetben lévő főnév szerepeljen a szövegekben, hiszen declinatio-t nem tanultunk. A hét olvasmány 240 szót tartalmazott.

Mint már említettem, a 4. osztályos heti két latinórának egyik fő célja volt a nyelv, a tantárgy megszerettetése. Ez alapvetően a módszertani eszközökön múlik. A tanítás során szinte minden, az orosz nyelv tanítása során már alkalmazott játékos módszert felhasználtam. És minden órán volt mese is! A görög—latin mitológia ehhez bőséges lehetőséget nyújt. A folytatásos történeteket — egy-egy órán kb. 5—8 percet fordítottunk erre, vagy az óra közepe táján, pihenésképpen, vagy az óra végén — mindig nagy izgalommal várták a gyerekek.

Az olvasmányokat az élőnyelvek oktatásánál használatos lexikai előkészítéssel, rajzok, tárgyak, képek bemutatásával készítettem elő; a lexika gyakorlása szóversenyek, írásversenyek keretében történt. Voltak szóbeli, írásbeli, egyéni és csoportos játékos versenyek; a számneveket *Bum*-játék keretében gyakoroltuk. Az igeragozást kockadobálással tettük érdekesebbé. (Az egyes játékokról és a tankönyv szövegéről az érdeklődő kollégáknak szívesen nyújtok bővebb tájékoztatást.)

Az órák felépítésénél ügyelnünk kell arra, hogy maximum 15 percnyi komoly munka (írás, olvasás, fordítás, szóhatározás, igeragozás stb.) után feltétlenül kell legalább 5 percnyi lazító jellegű mese vagy játék. A játék természetesen tananyaghoz kapcsolódó, ugyanúgy, mint a mese. Még a legkomolyabb szellemi erőfeszítést igénylő tevékenységeket is lehet a gyerekek előtt kedvelté tenni igen egyszerű fogásokkal. Pl. Nálunk a latintanítás fő „kelléke” egy kis textilmajom volt. Bármilyen frontális munkát végeztünk, pl. szókérdezés, számnevek, igeragozás, ezt az állatkát dobáltam a gyerekeknek; akinek dobtam, annak kellett felelnie. Ugyanezt láncszerűen is csináltuk, egyik gyerek dobtá a másiknak, és egymást kérdezték. (Ezt a „majomdobálást” még 8. osztályosok is nagyon szerették oroszórákon.)

Az év vége felé kérésemre az osztályfőnökök egy kis felmérést készítettek a latinul tanulók körében. Magam az elért eredmények és az órák hangulata alapján úgy éreztem, hogy jó irányba indultunk el, de nagyon érdekelt a gyerekek véleménye a következő kérdésekben:

Szeretik-e a latint? — Nehéznek vagy könnyűnek találják-e? — Válaszaikhoz indoklást is kértünk.

Íme a válaszok:

4. a oszt., 18 tanuló: Mind a 18 szereti. 17 fő szerint nem nehéz, egy szerint: „Néha, de tényleg régen nehéznek érzem egy kicsit.” (sic!)

4. b oszt., 11 tanuló: 9 fő szereti, 2 nem, 8 szerint nem nehéz, 3 szerint nehéz.

4. c oszt., 13 tanuló: Mind a 13 szereti, 11 szerint nem nehéz, egy szerint közepes, 1 gyerek nehéznek találja.

Összességében tehát a 42 tanulóból 40 szereti, 37 szerint könnyű tantárgy.

Indoklásaikban érdekesebb motívumok a következők:

A nyelv legnagyobb pozitívumát abban látják, hogy nem kell új betűket tanulni az írásnál (16 fő). Segíti a többi nyelv tanulását (9 fő). Sok nyelv ered belőle (6 fő).

Érdekes nyelv (4 fő). Közülük az egyik azt írta: *Rendkívül* érdekes. Negatív indoklás egyetlenegy féle volt: Unalmas (4 fő).

A felmérés tehát igazolta azt, amit az egyévi közös munka tapasztalata sejtett: a gyerekek szeretik a latint, szívesen tanulják. Tervünk az, hogy az 5 évi tanulás után a legjobb tanulók középfokú nyelvvizsgát tehessenek, és így a középiskolában már nem kell latin nyelvvel foglalkozniuk. Latintudásuk nyilván megkönnyíti majd további két nyelv elsajátítását a középiskolában, és esetleg előnyt jelent számukra felsőfokú tanulmányokra való jelentkezésnél is.

H. TÓTH ISTVÁN

Kecskemét

## Olvasásfejlesztés — irodalomtanítás — könyvtárhasználat

A címben jelzett gondolatok tantárgy-pedagógiai értékek. De nemcsak azok, hanem egyúttal számottevő fontosságú feladatok körvonalazói is.

Valószínűleg egyetért velem az olvasó abban, hogy az olvasóvá, könyv-, könyvtárhasználóvá nevelés középpontjában a szépirodalomnak kell állnia, amely köré sokféle szöveget szervezhetünk olvasásfejlesztő céltételezésünknek megfelelően. Olvasásfejlesztő irodalomtanításunk az időtényezőre, az alapozó funkció fontosságára, a tartalékfeltárás szükségességére, továbbá az önművelés korparancsára is figyelemmel volt a program rendező elveinek kidolgozásakor. Mindezen gondolatokkal szembesülnünk kellett, amikor körvonalaztuk a műveltség tartalmakat, a szépirodalmi szemelvényeket és egyéb szövegféleségeket.

Abból indultunk ki, hogy a szépirodalom különös világot tár elénk. Ezt a világot az alkotó sajátos ábrázolási, megjelenítési, kifejezési formák segítségével mutatja be az olvasónak. E világ megismerésének azonban az a feltétele, hogy a befogadó:

1. olvasási képességgel;
2. a szépirodalom formanyelvének ismeretével rendelkezze, nevezetesen:
  - a) grammatikai és szövegtani ismereteknek a működtetésével;
  - b) a szavak konkrét jelentése mögé tekintés képességével;
  - c) a hagyományostól eltérő kifejezőrendszer befogadásával;
  - d) az esztétikai, irodalomszemléleti kompetencia alkalmazni tudásával. (1)

Szemléletünk következő motívációja: az oktatás folyamata lényegében információs folyamat. Az információ szempontjából az oktatási folyamat lényege: ha a gyermekeket valamilyen célszerű tevékenységre akarjuk oktatni, tegyük lehetővé számukra, hogy:

1. megkaphassák a szükséges mennyiségű információt;
2. feldolgozhassák, kisajátíthassák ezt az információt;
3. hatékonyan megőrizhessék a feldolgozott és kisajátított információt;
4. újraalkothassák és/vagy alkalmazhassák a feldolgozott, kisajátított, hatékonyan megőrzött információt. (2)

Az elsajátításra *kiszemelt tudást* alapanyagnak, a megmunkált, az *előkészített tudást* pedig produktumnak nevezi NAGY JÓZSEF. (3) Hogy miképp lesz a kiszemelt tudásból az oktatásra előkészített tudás, azt sokféle tényező befolyásolja. Így a tudástechnológia (módszerek, elvek, ismeretek, eljárások, technikák összessége) és a tudástechnológus kutató-fejlesztő tevékenysége.

Ahhoz, hogy az elsajátítandó, tárolandó, az újabb felhasználásra alkalmas tudást bevigyük az oktatási folyamatba, tisztában kell lennünk helyzetünkkel:

1. a *kiinduló állapottal* (az előkészített tudás), továbbá
2. a *befogadói feltételekkel*, vagyis tanulóink életkorával, előismereteikkel, tudásbeli különbségeikkel, olvasottságukkal, könyv-, könyvtárhasználati tudásukkal stb.

A pedagógiai közgondolkodás képességfejlesztésen főleg az érzékelés, észlelés, felidézés, emlékezés, gondolkodás stb., azaz a *funkcionális képességeknek* a fejlesztését érti. Mi ezek közül a gondolkodást helyezjük előtérbe, mert ezzel a tevékenységgel a meglevő tudásból új tudás létrehozását indukálhatjuk.

A gondolkodáshoz információ kell. Az információt elemző, új értékeket előállító, azaz alkotó gondolkodással dolgozzák fel a gyermekek. Hogy erre valóban képesek legyenek, cselekedtetni, tevékenykedtetni kell őket, vagyis: beszéljenek, olvassanak, írjanak — gondolkodva. E verbális kommunikációs készségek fejlesztésének középpontjába a szöveggel való bánni tudást: az olvasást állítottuk. Döntésünket az befolyásolta, hogy az

## OLVASÁS

néma (elemző)

értő (elemző)

szövegfeldolgozó

(alkotó)

*beszédben és/vagy írásban*

hangos (tolmácsoló nem alkotó)

értő (elemző)

szövegfeldolgozó

(alkotó)

*beszédben és/vagy írásban*

az önképzés, az önművelés alaptevékenysége. Az olvasás készségének kialakulásával nemcsak a beszéd és az írás készsége fejlődik, hanem további készségek, illetőleg képességek megszerzése is lehetővé válik általa. A beszéd, az olvasás és az írás egymásra hatását nem szabad figyelmen kívül hagyni a verbális kommunikációs készségek fejlesztésekor, tekintettel a kölcsönhatások szövevényes rendszerére. (4) A verbális kommunikáció részterületeinek (beszéd, olvasás, írás) új értékeket előállító szakaszában alkotó tevékenység zajlik, amely a gondolkodás szüntelen fejlesztését követeli.

Mit tehet az irodalmat, a könyv-, könyvtárhasználatot tanító pedagógus tanítványai verbális kommunikációs készségeinek, alkotó, új értékeket teremtő gondolkodásának, rövidebben: sokoldalú személyiségének fejlesztéséért? Valamennyi — gondolkodtatással s gondolkodással átszótt — tevékenység kiindulópontja, a mi esetünkben, az irodalmi alkotás olvasása — értelmezése. A szókincs gondozása és a nyelvi szerkezetek alkotása is a műközpontú olvasásfejlesztésből kiindulva válik tartalmassá. Az esztétikai élményt nyújtó szövegtolmácsolás két pólusú: a felolvasó (adó) és a hallgató (vevő) kapcsolatának középpontjában az irodalmi mű áll. A mű készítette a tolmácsolót (adó) az alkotás előadására, bemutatására, s ugyanez a mű ösztönözte a befogadót (vevő) az alkotás — remélhetőleg — mélyebb megismerésére.

Az olvasás, az információ értelmezése, a szókincs gazdagítása, a szövegtolmácsolás a beszéd, az olvasás és az írás készségét, tágabban az önművelés képességét, ezzel együtt a gondolkodást fejlesztik. (5)

Az eddigiek figyelembevételével a következőképpen rögzíthetjük az olvasásfejlesztő irodalomtanítás célját és feladatait, különös tekintettel az személyiségre:

1. az *olvasásfejlesztő irodalomtanítás célja*: a tapasztalás-kommunikáció-gondolkodás forrásokból minél több leképezési móddal közölt és minél több csatornán áramló összehangolt hatás érje a gyermekeket, hogy irodalmi élmények nyújtásával és/vagy befogadásával fejlődjék

a) az önképző, önnevelő, önművelő szándékuk;

b) az alkotómunka iránti vonzalmuk;



c) az ember iránti tiszteletük;

d) a világról alakuló képük.

2. az olvasásfejlesztő irodalom tanítás feladatai: tudjanak a gyermekek (kommunikációs ismereteik birtokában) új értékeket előállító, alkotó gondolkodással az őket körülvevő információkat feldolgozni, hogy:

a) beszédükkel;

b) megértő, bíráló-elemző, problémamegoldó olvasásukkal;

c) alkotó írásukkal

részesei lehessenek a környezetükben és/vagy a világban zajló eseményeknek, folyamatoknak. (6)

Olvasásfejlesztő irodalomtanításunk a korszerű információfeldolgozáson, továbbá a könyv-, könyvtárhasználaton alapul. A tudástechnológia elméleti ismeretein túl FRIED ISTVÁN következő gondolataiból merít frissítő erőt programunk (7):

„... az olvasás: fölfedezés, többlet tudunk meg önmagunkról, a világról, a múlt-ról, a jelenről, a jövőről, ha rendszeresen és figyelmesen olvasunk. Az olvasás megismerés, az élettapasztalat gyarapítása...”

#### IRODALOMJEGYZÉK

[1] DURKÓ MÁTYÁS: *Olvasás, megértés*. Budapest, Gondolat, 1976.

[2] BESZPALKO, V. P.: *Információs pszichológia és didaktika*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1968.

[3] NAGY JÓZSEF: *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Veszprém, OOK, 1985.

[4] FÁBIÁN ZOLTÁN: *A beszéd és az olvasás együttes fejlesztéséről*. Szolnok, Pedagógiai Továbbképző Intézet, 1977.

[5] H. TÓTH ISTVÁN: *Olvasásfejlesztő irodalomtanítás* (doktori értekezés). Szeged, 1988.

[6] H. TÓTH ISTVÁN: *Hiradás az olvasásfejlesztő irodalomtanításról*. Kecskemét, Művelődésügyünk, 1990. 7:42—53.

[7] FRIED ISTVÁN: *Tíz híres regény*. Budapest, Gondolat, 1989.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

Debrecen

## Nehéz történelemtanárnak lenni

„A történelem az egyéni ember szociális cselekvése a társadalom és a kultúra változása közben. Minden jelenben legalább ötven százalék múlt rejlik, amit meg kell ismernünk és fel kell tárnunk, ha nem akarjuk elszalasztani azt, ami valóban haladás.” Egy ünnepi kiadványban olvashatjuk ezeket a mondatokat. Ha komolyan vesszük és mérceként alkalmazzuk e megállapítást, akkor nyilvánvaló: a történelem, illetve a történelmi tudat a lakosságban és az ifjúságban elengedhetetlen feltetele egy működőképes demokratikus társadalmi rendnek. Főiskolai hallgatóinkkal együtt felébredt a kíváncsiságunk arra, hogyan is fest a mai fiatalok történelmi tudata. Evégből eszmecserét folytattunk tanulókkal, tanárokkal és szaktanácsadókkal a történelem társadalmi jelentőségéről.

„Állítsátok pellengérré a boszorkányt!... A pellengérré vele! — Le vele, egésetek meg ezt a női ördögöt!” Az izgatott kiabálás megtölti a nagytermet, amelyben egy csoport lökdös maga előtt egy fiatal nőt a képzeletbeli pellengér felé. Azért csak képzeletbeli ez a pellengér, mert a jelenet nem a való életben játszódik le, hanem egy rögtönzött színpadon. A részt vevő felső tagozatos tanulók tanáruk vezetésével egy 1675-ben lefolyt boszorkánypert rekonstruálnak színjátékszerűen.

A tanár óvatosan feloztatja a csoportot, visszaküldi a „színészeket” az eredeti felállásba, itt-ott tippeket ad nekik, és a kelléken igazít még valamit. A véletlen

úgy hozta, hogy pár hónapja ráakadt egy utolsó boszorkányper aktáira. Amikor tanítványainak előadta elképzeléseit, hogy fel kellene dolgozni a témát, eleinte nem nagy visszhangot keltett. A fiatalok nem sok fantáziát láttak egy ilyen ósdi történet föllevenítésében, unalmasnak, nehezen kivitelezhetőnek tartották a dolgot. Ám amikor elkezdtek vele foglalkozni — meglehetősen intenzíven, mert a párbeszédet is nekik maguknak kellett megírniuk —, mindinkább felébredt az érdeklődésük. „Megkapó élmény tapasztalni, hogy az emberek régen épp úgy gondolkoztak és éreztek mint mi.” — mondja Z. Z.

Ebben az iskolában kézzel foghatóan tapasztaljuk, milyen érdekes tud lenni a történelem, milyen aktívan működhetnek közre a tanulók ennek a tárgynak az oktatásában, ha tanáruk érti a módját annak, hogy felkeltse az érdeklődésüket. Kibúdulva a felismerésből, hogy a múlt kellő ismerete előfeltétele a jelenben való demokratikus magatartásnak, számtalan történelmi projektumot munkáltak ki, és több helyen rendeztek versengést a tanulók között. Mindezek célja, hogy a fiatalok egy-egy konkrét eseménysor felidézésével kiszabadítsák a tankönyvek betűrengetegéből és elevezzék a történelmet. E kísérletek során a „köznepok történelme”, a „történelem alulról” címszó alatt ismertté vált oktatási módszereket alkalmazzák, hogy a tudományos kontextus mellett mintegy a fiatalok nyelvén, az iskolai élet realitásai közepette tegyék érthetővé a múlt eseményeit.

Jelentősen támogatja ezeket a törekvéseket a történelem iránti érdeklődés fokozódó terjedése. Nagy- és kisvárosok egymás után fedezik fel „születésnapjukat”, jubileumok, ünnepi megemlékezések követik egymást, történelem tárgyú könyvek állnak az olvasottsági listák élén, és történelmi tárgyú kiállítások lépnek elő nagyvárosok idegenforgalmi attrakcióivá, s a közönség nagyobb részét fiatalok alkotják. Mindebből logikusan az következne, hogy az ifjúság fejlett történelmi tudattal rendelkezik. Ugyanakkor az oktatásügy képviselői egyenesen katasztrófális állapotokról beszélnek. A fiatalok, úgymond, fontos dátumokat és neveket kevernek össze, s az események és folyamatok közötti összefüggések javarészből ismeretlenek a számukra. A történelem az iskolákban az egyik legnépszerűtlenebb tantárgyak közé tartozik.

Egy másik osztályban ott hospitáltunk, ahol a téma a gazdasági válság. A tanár szemmel láthatólag iparkodik világosan elmagyarázni, mi is váltotta ki a válságot, s csak akkor kezd a társaság valamelyest föllevenedni, amikor a tanár párhuzamokat von bizonyos jelenlegi gazdasági problémákkal. Később el is mondják nekünk a tanulók, hogy történelmi ismereteikkel csak akkor tudnak valamit kezdeni, ha alkalmazni tudják azokat az általuk élményszerűen ismert mai eseményekre.

Általában azonban unalmas tárgynak számít a történelem. „Csupán régmúlt história... nem tudom, mihez kezdhünk velük manapság” — mondja K. M. Az események közvetlen tanúinak több esélyük van arra, hogy a fiatalok érdeklődését felkeltse. Sz. B. például mindig hegyezi a fülét, ha nagyapja, aki a második világháborúban katona volt, az élményeiről mesél: „amit elmesél, azt mai eszemmel is nagyon jól fel tudom idézni.” Beszélgetésünk során mindinkább világossá válik, hogy nem is annyira a tananyag az oka a tanulók elégedetlenségének, mint inkább a mód, ahogy előadják. Szeretnének mindent „izgalmas” előadásban kapni, a legszívesebben filmek vagy más médiumok közvetítésével.

Sok tanár azonban úgy érzi, a tanulók eme igényeinek a kielégítése meghaladja az erőit, „fogyasztói” magatartást és túlzott passzivitást vetnek a diákok szemére. Az időhiány is nehezen megoldható problémákat okoz. De a tanárok jelentős része nem kapitulál a nehézségek előtt, a lehetőségekhez mérten olyan érdekessé teszik történelemóráikat, amennyire csak képesek.

## Oktatási reformgondolatok Tessedik Sámuel fő művében

A jeles művelődéstörténeti és neveléstörténeti emlékezések sorában tisztos helyet érdemel Tessedik Sámuel (1742—1820) — szarvasi lelkész és reformer kiterjedt irodalmi tevékenységének — egyik kiváló alkotása. Számtalan írásműve közül kiemelkedő jelentőségű fő műve: *Der Landmann in Ungarn*... 1784-ben jelent meg, német nyelven. A nagy feltűnést keltő munkát két év múltán (1786) magyarul is kiadta gróf *Széchenyi Ferenc*. Ennek a — *Konyi János* fordításában megfogalmazott — címe mintegy a mondanivaló vázlatos kifejezése: A PARASZT EMBER MAGYAR ORSZÁGBAN, mitsoda és mi lehetne: egy jó rendbeszedett falunak rajzolatjával egyetemben (Pétsett).

Ebben a munkájában — miként *Tessedik* műveiben általában — szervesen összefonódnak a gazdasági felemelkedést, a társadalmi haladást, valamint az általános és szakmai műveltséget szolgáló pedagógiai, didaktikai reformok. (Fókusz: a szarvasi *Gyakorlati Gazdasági és Szorgalmatossági Iskola*, 1780.) *Tessedik* a társadalmi erőter és az ember, a természet és a termelés konvergáló harmóniájának megteremtésére, az emberek racionális gondolkodásának, öngerjesztő tudatának nevelésére szentelte életét. Ennek egyik legjellemzőbb példája és bizonyítéka „A Paraszt ember Magyar országban” című fő műve.

Az itt kifejtett pedagógiai gondolatait — a következő címszavakkal jelzett — négy tartalmi egységre tagolhatjuk: — „Az Oskolának ellentálló akadályok” — „Dicséretes Oskola-rendeléseket” — „Hasznos ismeretekben mindenkor gyarapodni” — „Elmés Oskolabéli Mestereket”.

1. *Tessedik* tárgyilagosan sorolja az „Oskolának ellentálló akadályok” közé kora iskoláinak kétségbeesztő elmaradottságát. Tömlöchöz hasonlítja a hihetetlenül túlszűfolt, egészségtelen, a testi fenytésre alapozó, „s még e mellett a nyomorult ó tanításnak módját” használó, a szükségtelen ismereteket verkliző, télen zsúfolt, kiket az iskolában idejében kellene „a munkás polgári életre nevelni”, évekig mozdulatlan ülésre vannak kárhoztatva.

A másik akadály a szülők műveletlensége. A megcsontosodott rossz szokások és hamis példabeszédek annyira elvakítják a parasztságot, hogy „még a legtisztább igazságot sem láthatják, vagy látni nem akarják, sokszor pedig nekik látniuk sem szabad”.

A gazdaságföldrajzi tájjelleg (a szállások, tanyák) csak fokozzák — és részben magyarázzák — „az Oskolának ellentálló” súlyos akadályokat. *Tessedik* nem mechanikusan veszi számba ezeket az összefüggő nehézségeket, hanem rávilágít a feudalizmus társadalmi-művelődési szindrómájára; ugyanakkor érzelmileg is kötődik a parasztság boldogtalan állapotához. Ő írja, hogy mennyire sajnálja a jobb sorsra érdemes „parasztygyermekeket, akik a drágalátos talentumok által — a magasabb tudás szintjére örömmel emelkednének, ha saját szüleiktől és más körülmények folytán erővel vissza nem tarthatnának”. *Tessedik* ezért nem retten vissza a parasztság jobb sorsát megalapozó, a filantróp szemlélettel vallott polgári átalakulást is előkészítő

iskolareform kimunkálásától, s mint tudjuk, 1780-ban és 1799-ben annak gyakorlati megvalósításától sem.

2. „*Dicséretes Oskola-rendeléseket*” kíván. Tessedik a népet felemelő szándékainak sorában azért hangoztatja az iskolaügy primátusát, mert „az Országnak természetes boldogulása igen nagy mértékben függ az ifjúságnak okos és célszerű nevelésétől”.

Azt óhajtja, hogy létesüljenek iskolák „a középnek, mint az emberi nem legszámosabb és leghasznosabb rendjének” okulására. Azt is megjegyzi, hogy a vidék és a lakosság sajátos szükségleteihez mért tananyagot tanítsanak.

Többszörös okból sürgeti Tessedik a „dicséretes Oskola-rendeléseket”: a) hogy az iskolaügyben megváltozzon a társadalmi szemlélet; b) megszűnjének az iskolának nevezett sekélyes, primitív vállalkozások; c) s, hogy ezek romjain megvethesse a polgári jellegű iskola és művelődési rendszer alapjait.

Mindenekelőtt a jó iskolaügyi törvények alkotásának szükségességét hangoztatja. Ehhez olvassátok „az iskola-nevelő-írásokat, s hasznosan éljete azokkal”. Tevékeny munkára serkent, mert „maguktól a hazai iskola-állapotok fel nem lendülnek, hiába az építő gondolatok, a jó példák és a kívánságok sokasága”.

Tessedik konkrét javaslatokkal kívánja elősegíteni a „dicséretes Oskolarendeléseket”. Szerinte azzal lehetne az áldatlan iskolai állapotok megváltoztatását kezdeni, hogy „nyáron csak reggel volnának iskolában a gyermekek. Az iskolamesterrel a közei iskolakertben, a friss levegőn, vígan és jó kedvvel töltenék el a reggeli órákat.”. Ezután otthon segítenék.

Azt is fontosnak tartja, tudni kell, hogyan kezdjünk hozzá a hibák kijavításához. Ehhez pedig megfelelő felkészültség — fundamentum — szükséges, mert „ahol a fundamentum hiányzik, ott hiányzik minden”. Ezért a hazafiak maximálisan tegyenek meg, amit csak tehetnek, az iskolaügyért. „A szükséges előrelépésről nem lehet lemondani. A lemondás biztos jele annak, hogy gyáván kibújunk a történelmi felelősség alól.”

Az érdeklődés felkeltésére és fokozására pályatételek kiírását ajánlja, elsősorban természetesen közhasznú gazdasági témákra. A jó „megfejtéseket” pályadíjak nyújtásával kívánja ösztönözni, elismerni. Javasolja továbbá a tanulmányi utazásokat (elsősorban ifjú és felnőttkorban); a nép általános (közönséges, egyetemes) oktatása és felvilágosítása „sok egyéb módjának megvalósítását”. Tessedik alkotó fantáziája mögött azonban mindig ott lappang a féltő kétség és az aggodás. Szerinte ugyanis „a magyar ember olyan beteg, aki nem érzi sem az orvos, sem az orvosság hiányát; ezért nem hisz a gyógyulás lehetőségében sem”.

Lényegében tehát Tessedik a korszerű iskola és iskoláztatás feltételeit körvonalazza főművében. Ennek érdekében sugallja a „dicséretes Oskola-rendeléseket”. Későbbi írásaiban azonban lényegesen továbblép: a részleteket is aprólékos gonddal dolgozza ki (pl. Utasításai a dékán számára, 1788).

3. Tessedik harmadik művelődési axiómája: „*Hasznos ismeretekben mindenkor gyarapodni.*” Mindenekelőtt a polgáriasuló életben jól hasznosítható ismeretek általános elterjesztésének apostola. Ilyenek: elemi műveltség, természettudományos szemlélet, mezőgazdasági és ipari termelési ismeretek, kereskedelem, s az ezekhez szükséges reáltudás és írásbeliség alapjai. Mint írja: „mennyi hasznos ismerettől fosztjuk meg azt, aki nem jár iskolába, s ugyanőt mennyi tévelygés csábítja a tudatlansága miatt... Mennyi derék munkás- és polgárembert kell az országnak elveszíténie, mivel az ifjúkori nevelés: a jó és munkás ember alapvonásait nem alapozhatta meg bennük. Pedig megcáfolhatatlan igazság, hogy a jó iskolai munka valóságos áldás, ebből

ered a népek és országok boldogulása. Ellenkezőleg pedig, erkölcsi boldogtalanság és gazdasági nyomorúság következik" az emberekre.

Tessedik szerint, „az iskolában minden szükséges dologról tanítani kell, hogy az ifjak az ő jövődöbeli sorsuk iránt, a jobb felkészültséggel alkalmasabbakká váljanak”. Mert az iskolában „az emberi elme élesedik (palléroztatik), s a lakosság boldogságának szolgálatára alkalmassá nevelik”.

Az iskolai nevelés és tanítás korszerűsítését — Tessedik — összeköti és párhuzamba állítja a szülők, a felnőttek képzésével, szemléletük alakításával. Itt is, más műveiben is ezen lényegi összefüggések érvényesítésének meghatározó jelentőséget tulajdonít.

4. Végül az „*Elmés Oskolabéli Mesterek*” munkájára épít. Az iskolamester, a tanító, a pedagógus kulcsszerepet kap Tessedik pedagógiai reformjavaslataiban. Határozottan kijelenti: a faluban (ti. az ő korában nincs más alkalmas ember a paraszt felvilágosítására, nevelésére, mint a tanító. A tanítókra a szentírás egyik utalását alkalmazza: „Ti vagytok a Föld sava!” Tessedik hön óhajta, hogy szívlelje ezt meg minden tanító — felekezeti különbség nélkül. Az életben ugyanis „nekik kell megoltalmazni a köznépet és a polgárt az oktalanság miatti veszteségektől, családásoktól, az értelmetlen viselkedéstől és a babonás vétkektől”. Implicite, az (felnőtt) oktatás programjának gerincét képezik gondolatai. Egyértelműen meg is fogalmazza: „a tanító oktatási munkájának a parasztság szükségleteihez, érdekeihez alkalmazkodónak és közhasznúnak kell lennie.”

A tanító díjazására vonatkozóan expressis verbis kinyilvánítja, hogy a szokásos természetbeni járadék helyett „késpénzzel kell az iskolamestereket fizetni”. Érthetetlennek tartja azt a naiv hiedelmet, hogy ha a tanító nem kényszerül megélhetésre külön mezőgazdasági munkát végezni, akkor henyélni fog. Tessedik álláspontja, hogy a tanító ismerje a korszerű, a megjobbitott mezőgazdálkodás módját, s ezzel a tudásával hasson, de ne olyan paraszti munkával, amellyel kenyerét kénytelen biztosítani, s amely idejét és energiáját elvonja a tanítástól. Gyakran ezért a nagyobb gyerekekre bízza az iskolát.

Ilyen megélhetési gondok, a több száz gyermek és nagy családja, „megkábítja a mesternek fejét”. Hogyan dolgozna jó kedvvel és békével? Miképpen tanulmányozza az új nevelőírásokat? Hogyan fejlődjék gondolkodása? És milyen szomorú jövő előtt áll. Öregségében mennyi szűkölködés gyötri majd. A rendszeres és biztos késpénzfizetés a tanítói hivatás szeretetét és megbecsülését növelné, következésképpen fokozná az iskolai munka eredményességét.

Ennek leglényegesebb feltétele azonban a tanító felkészültségének, képzésének intézményesítése. Olyan graduális tanítóképzést sürget, ahol igényes elméleti tudást és gyakorlati gazdálkodást sajátítanak el a tanítójelöltek. Tessedik ezt a követelményt így fogalmazza meg: „Ki a parasztot (ifjút) jól, az életben való helytállásra kívánja nevelni, annak magának is jól kell ismernie a paraszti gazdálkodást; mert ha nem, a tanító az iskolában úgy tanít, úgy szól erről, mint a vak a színekről.”

A tanító számára Tessedik ismeretanyagot, szemléletet, készséget és etikai magatartási normákat fogalmaz meg, elsősorban gazdálkodási aspektusból. A képzés és a pályán való helytállás (a pályakép) társadalmi igényből származtatja a követelményeket. Meg kell jegyeznünk, hogy képzési tervezetét Tessedik később még továbbfejleszti. Az 1903-ban Szentpétervárra küldött *Pályázati Értekezésében* mindenre kiterjedő, gazdasági, reál és humán ismereteket a kor igényéhez, a megreformált iskolai munkához viszonyított szinkronban, részletesen megfogalmazza.

A pedagógus jó munkájának eredményében Tessedik nem kételkedik. Véleménye szerint, „ennek hatására a parasztember megmozdul. Szeméből kitörli a kábaságot.

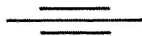
Rádöbben az előrelépés szükségességére” — és munkához lát. A reformgondolatok nagy egysége tehát kiteljesedik. Tessedik is jól tudja azonban, hogy „nem elég a jóra vágni, a jót akarni kell”, megvalósulásáért tenni, cselekedni szükséges. Ezért igyekszik egységes szemléletűvé formálni a tanítók pedagógiai nézeteit, mi több, megnyerni őket az újért, a felvilágosításért, a haladásért folytatandó kemény, következetes, kitartó munkának.

Őszinte barátként, segítő munkatársi gesztussal imígyen fogalmazza meg felhívását kora — és az utókor — tanítóihoz, pedagógusaihoz: „Kedves Néptanítóim! Bizalommal szólok hozzátok. Legyetek biztosak abban, hogy amit mondok, azt jó szívvel mondom. Tudom, hogy gyakran még a barátságos, a jót akaró szíves emlékeztetés is nehezebbre esik némelyeknek. Megszoktuk, hogy szívesebben tanácsolunk valamit másoknak, minthogy ők figyelmeztessenek valamire bennünket. Én azonban szívemből remélem, hogy nem esik terhünkre a magunk és a más emberek javát szolgáló őszinte, bizalmas véleménycsere. Mindig szerencsésebb dolog, ha ma jó barátunk emlékeztet valamire, mintha holnap, ellenségünk üti dobra hibáinkat.”

Tessediknek a „paraszt ember”... c. fő művében kifejtett pedagógiai reformgondolatai nem hagytak kétséget előrelátásáról, a polgári jellegű műveltségi tartalom és iskolaszervezet jövőt formáló igényének kifejezéséről. Egységes társadalompolitikai koncepciójának fókuszában — melyet egyéb műveiben is megerősít és továbbfejleszt — az általános és a szakműveltség emelésének, a termelőerők fejlesztésének, az egészséges, munkaképes — a polgári átalakulás megnövekedett igényének eleget tenni tudó — magyar állampolgárok nevelése áll. Így zárul a kör, a termelési alapismereteket nyújtó, a gyakorlati készségeket kialakító és jellemes embereket, jó hazafiakat nevelő iskolai munkaoktatásról, a felnőttkorban való társadalmi, közéleti, termelési helytállásig.

A tessediki oktatási-nevelési reformgondolatok jelenünk iskolai életének megjobbítására irányuló, analóg törekvéseinket is megtermékenyíthetik... Ezért is érdemes és időszerű emlékezetünkbe vésni — korokat átívelő, igazságtartalmú — nemes gondolatai közül néhányat. De legalább egyet, az iskola, a tanító, a nevelés társadalmi megbecsülésének szükségességére utalót:

*„Abol a fundamentum biányzik,  
ott biányzik minden!”*



DR. KARLOVITZ JÁNOS

Budapest

## Tankönyvelméleti tanácskozások

1990. szeptember 6-án és 7-én *Európaiság-magyarság-tankönyvek* címmel zajlott az országos tankönyvelméleti tanácskozás az ELTE Főiskolai Tanárképző Karának Kazinczy utcai épületében. E tanácskozás — mint ezt az érdeklődők 240 fős létszáma, az előadások — nemsokára különféle pedagógiai folyóiratokban ellenőrizhető — színvonala, az eddigi sajtóvisszhang (tévéműsorok) összecsengően jelzi — fontos és egyben sikeres volt. Egyik újdonsága, hogy most első ízben voltak jelen a *szomszédos országok magyar nemzetiségi tankönyvszerkesztői*, ugyanakkor — ezzel összefüggésben — a tanácskozást kísérő kiállítás első ízben mutatta be a külföldi magyar nyelvű és a hazai nemzetiségi (és idegen nyelvi) tankönyvek válogatott „csokrait”, csoportjait. A nemzetközi méretűvé szélesedő országos konferencia természetesen előzmények, bizonyos „lépcsőfokok” megtétele után vált lehetővé. Egyrészt arra gondolok, hogy néhány évvel ezelőtt nem voltak meg a politikai feltételei egy ilyen találkozásnak, másrészt a felgyorsult történelmi időkben igen aktuális témává vált a konferencia témaköre: tankönyveink európaiságának és magyarságának megvitatása. Megváltozott körülményeink között új szellemiséggel, tartalommal, módszertani megoldásokkal kell megtölteni a tankönyveket, bizonyos iskoláskönyveket (történelem, földrajz) szerte a világon újra kell írni.

Másrészt azonban szakmai vonalon is el kellett érniünk egy ilyen méretű és súlyú konferencia lehetőségéhez, érdemes tehát számba vennünk — csak adatszerűen felsorakoztatva — az 1990-es konferencia szakmai előzményeit.

### *Az értetlen halogatástól a Világban-konferenciáig*

Szerte a világon már hosszú évtizedek óta létezik tankönyvelmélet, a nyugati világban ezt gazdag tankönyvgyűjtemények segítik (például Braunschweigben, Párizsban vagy az USA több városában). Környezetünkben — az egykori szocialista országokban — az állami tankönyvkiadók kebelén belül hoztak létre tankönyvi kutató csoportokat. Hazánkban már 1965-től történtek erőfeszítések egy hasonló szervezet kialakítására, ám ezek a kísérletek rendre belefulladtak az értetlenkedés és közöny mindent ellepő porába. Igaz, a Tankönyvkiadó és az Országos Pedagógiai Intézetben belül rendeztek néhány szakmai konferenciát (például 1974 végén), sőt a „szocialista” kiadók vezetői rendszeresen találkoztak és tanácskoztak egymással, ez azonban a nagyobb nyilvánosság kizárásával, mellőzésével történt.

Hazánkban csak 1987-től sikerült létrehozni egy maroknyi tankönyvelméleti kutató csoportot, ám ennek lehetőségei és eredményei — az intézményközi összefogás és alapítás révén lehetővé tették, hogy nem csupán szűgyenletes elmaradásunkat hozzuk be több ponton, hanem bizonyos lépésekkel modellértékű eredményeket tudjunk felmutatni.

1987-ben *Változó világ — változó tankönyvek* címmel országos tankönyvelméleti tanácskozás folyt a Budapesti Tanítóképző Főiskolán. (Ennek előzménye és mintája egy szakértői tanácskozás 1981-ben Tatabányán, ahol már nagyon sok, ma is érvényes és esedékes követelményt, ajánlást fogalmaztak meg az oktatásügyi kormányzat számára a szakértők.) Vö.: *Pedagógiai Szemle* 1981. szeptemberi száma.) Az 1987-es tanácskozás ajánlásait, ugyancsak a *Pedagógiai Szemle* „közvetítette” 1987. áprilisi számában.

1988-ban létrejött és a nyilvánosság előtt is megnyílt az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum — a tankönyvelméleti csoport egyik „alapítójának” — Tankönyvtára a Bp., XI., Tornavár u. 14–20. sz. szalagház alagsorában. Ma is ott található — mintegy 70 000 kötetével Közép-Európa legnagyobb méretű tankönyvi különgyűjteményeként — jobb sorsra (például a „megpályázott” Zichy-kastély elnyerésére) várva.

1987-ben és 1990-ben a csoport vitasorozatokat szervezett az Országos Pedagógiai Intézet (jelenleg Nemzeti Szakképzési Intézet) jóvoltából és helyszínén.

1990. június 4-től 10-ig hazánkban tartotta első „kelet-európai” regionális tankönyvi konferenciáját a *Világbank*. Az angol nyelven tartott előadások és vitaanyag megjelenés előtt áll a Tankönyvkiadónál. Itt most csupán néhány mozzanatot ragadhatunk ki e „korszakos” esemény-



ből, amelyen 17 országból érkeztek meghívottak az Amerikai Egyesült Államoktól Indiáig, Izrael-től Spanyolországig (többségben a Közép-Kelet-Európa országaiból).

Az igen magas színvonalon és egyszersmind igen jó hangulatban lefolyt konferencián magyar részről dr. Benedek András „remekelt”, aki nem csupán közérdekű és elemző angol nyelvű előadásával tűnt ki, hanem vitavezető készségével is — lévén a konferencia egyik vitavezetője az amerikai S. P. Heynemann úr mellett.

A világban elsősorban tájékozódni jött térségünkbe, ám néhány tanulságos megállapítását érdemes lenne megszívlelni, különösen akkor, ha a későbbiekben igénybe kívánjuk venni nem könnyen megszerezhető anyagi támogatásukat is. Egyrészt fokozottabb takarékosagra intették a mintegy négyezerféle tankönyvet kiadó, használó magyar tankönyvkiadást (valóban félfő, 800—1200-féle tankönyvünk teljesen fölösleges, egymást átfedő, „üttö” taneszköz), másrészt javasolták a tankönyvek újra felhasználását. Ez sem új, számos újságírónk már évek óta erősen hangoztatja eme — Nyugaton sem „szégyellt” megoldást — s az alsó tagozatban már meg is indult az ingyenes tankönyvellátás, azaz a tankönyvek ismételt felhasználása. Bármily hihetetlennek tűnik is első hallásra, ezzel — a „nyomott” tankönyvárak miatt — megtakarítást tudunk elérni az államháztartás tankönyvellátási szektorában.

Végül — de nem utolsósorban — a Világbank nyugati és keleti képviselői is egyetértettek abban, hogy a „felzárkózás”, az „európaizálás” biztos jele és egyben követelménye bizonyos tankönyvválaszték kialakítása, amelynek velejárója némi versengés a tankönyvkiadásban is. (Jól tudjuk, hazánk tankönyvkiadása hosszú évszázadokig európai jellegű és színvonalú volt e téren is, ebben is a „fordulat éve”, pontosabban az 1949-ben létrehozott monopolhelyzetet élező mamutvállalat, a Tankönyvkiadó létrehozása vetett véget, s következett be 40 esztendőn át az „egy-könyvűség” sivár időszaka.)

### *Európaiság — magyarság — tankönyvek régen és most*

A konferencia előadói — mindenekelőtt Mészáros István neveléstörténész professzor — a múltbeli tankönyveinkben vizsgálta — és találta meg — az európaiság és magyarság egymásnak ellent nem mondó, inkább egymást kiegészítő követelményét és megvalósítását. Egy másik előadás jelenlegi tankönyveinkben kereste ugyanezt — kimutatván, hogy egyszerre fogyatkozunk meg magyarságban és európai színvonalban 1949 utáni tankönyveinkben. S noha folyamatos és fokozatos fejlődés észlelhető tankönyvvilágunkban — tartalmi, módszertani és kivitelezési szempontokból egyaránt —, jelenlegi „közepes” helyzetünkkel, helyzetünkkel aligha lehetünk elégedettek.

A hozzászólók megerősítették azt az ésszerű elképzelést, hogy az elkövetkezendő években kapkodás és kényszerpályákra vezető kampányok helyett az eddigieknél jóval tudatosabb, elméletileg megalapozottan kell végrehajtani tankönyveink szellemiségének, tartalmának javítását, csakúgy, mint kivitelezési technológiájának ésszerűsítését és tartóssabbá tételét.

Szükség van a különféle szerzők és kiadók versenyére is, ám ehhez ha nem is egyenlő, de némi esélyt is szükséges kapniuk (konkrétan a tankönyvkiadásra szánt állami dotáció bizonyos hányadát).

A kétnapos konferencia egyik legérdekesebb előadását Szabolcs Ottó tartotta — külföldi tankönyvek magyarságképeről. Kimutatta, hogy hazánk (történelmünk és kultúránk) külföldi tanítása igen kis mértékű és hézagos (ezen sajnos, nem is csodálkozhatunk), esetenként még mindig tévedésekkel, megítélési torzításokkal terhelt. Így például nem ismerik el (illetve egyszerűen nem ismerik) Magyarország szerepét, élet-halál küzdelmét az iszlám-török hódításokkal szemben, tendenciózus és igazságtalan a Monarchiában — így a világháborúban — játszott szerepünk megítélése is. Szabolcs Ottó hatalmas kutatómunkájának kiérlelt, összefoglaló „gyümölcse”: *Magyarságkép külföldi tankönyvekben* a napokban várható a könyvesboltokban — a Tankönyvkiadó gondozásában.

Sok szó esett közös — határainkon belül és kívül élő magyarok, magyar tankönyvek számára egyaránt fontos — kincseinkről: a tiszta, világos, érthető, szemléletes, szép és megragadó erejű nyelvről is, amelynek egyes tankönyvek annyira híján vannak! Pedig a megfelelő nyelvi, képi kommunikációs „közvetítés” nélkül nem érhetünk el jó eredményeket tankönyveink révén az oktatásban.

Eltért volt az előadók és vitázók véleménye a *tanterv és tankönyvek* szerepéről, a tankönyvjóváhagyás liberalizálásáról — vagy egyáltalán, elhagyhatóságáról. Ballér Endre, a fokozatos la-  
zítás, liberalizálás híve, Szebenyi Péter a teljes tananyagszervezés (tankönyvkiadási) szabadságra esküszik. Ám — mint Török Tivadarné kísérletek és próbálkozások adatsoraiba hivatkozó előadása bizonygatta — ez nem olyan egyszerű: A legszebb elképzeléseket is gátolhatja, megakadályozhatja a „kemény” anyagi tényező, amely a tankönyvszervezés folyamatának nem elhanyagolható eleme. S pénz egyelőre csupán az „alaptankönyvekre”, vagyis a jelenlegi „egy-könyves”



tankönyvellátásra jut, a kísérletezők nehezen (furfanggal vagy erőszakkal, protekcióval) jutnak hozzá.

Rendkívül érdekes és értékes volt a külföldi főszerkesztők hozzászólása, mondandója. *Ivaskovics Mihály Ungvárról* korrekt ismertetést adott a Kárpátalján használatos tankönyvek mennyiségi és minőségi problémáiról. Szerkesztőségi csoportjának erőteljes igénye, hogy nagyobb önállóságot kapjon a szövegek kialakítása mellett a grafikai anyagok, grafikusok megválasztásában is. Így az ő könyveik is hasonlóan „magyarosabb” jellegű ábrákkal, rajzmotívumokkal gazdagodhatnak, mint például a jugoszláviai (újvidéki, zágrábi) olvasó- vagy énekeskönyvek.

*Kecskeméthy Győző Pozsonyból* arról számoltatott be, hogy mintegy 800 magyar nyelvű tankönyv van forgalomban Szlovákiában. A kiállítás megtekintői saját szemükkel győződhetek meg arról, milyen csodálatosan szép, színvonalas művészettörténeti, irodalmi és más természetrajzi tankönyvek kerültek ki a pozsonyi magyar szerkesztőség műhelyéből. (Esetenként pironkodva állapítottuk meg, hogy tanulhatnánk tőlük!) A pozsonyi főszerkesztő fölvetette a gazdaságos szervezés, a közös kiadás, illetve átvételek ügyét, amelyek részleteiről már az előző napokban tárgyaltak a hazai kiadói szakemberekkel.

A konferencia anyagát a főiskola technikai szakemberei, munkatársai egyrészt magnetofon-szalagokra vették fel, másrészt több folyóirat vállalta az írásban is leadott előadások közlését a közeljövőben. Harmadrészt két videofelvétel is készült: egyiket a főiskolások, másikat a Magyar Televízió készítette (ezt, és egy később készített felvételesorozatot a Tankönyvtárról a TV2 sugárzásában láthatták olvasóink). A *Napközben* és a *Szülföldem* rádiós műsort készített, ám a konferencia „utóélete” csak most kezdődik. Az előző konferenciák ajánlásai, összegezései csak hónapok múltán jutottak el igazán a köztudatba és az illetékesek elképzeléseinek a gyakorlatába, ez így is van rendjén.

A konferencia egyik konklúziója, hogy folytatni kell az eddigi kezdeményezéseket, lehetőleg két év múlva újabb nyilvános, országos tanácskozást ajánlatos szervezni az időközben az ELTE-nek átadott volt pártfőiskola (korábban a Szent Szív Apácarend) épületében, ahol erre pompás helyszín kínálkozik.

## Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája

### A PEDAGÓGIAI INTÉZETEK ÉS A '80-AS ÉVEK OKTATÁSPOLITIKÁJA

Az Értelmező Szótár szerint a kálvária „sok szenvedéssel járó hányattatást” jelent. „Egy intézmény kálváriája. A pedagógiai intézetek és a '80-as évek oktatáspolitikája.” — ezt a címet adta Dobsi Attila közelmúltban megjelent könyvének. Magam mint pedagógiai intézeti dolgozó, úgy érzem: aligha fogalmazhatott volna találébban a szerző.

Ráadásul — mint ahogy mi „belülről” megéljük — nincs vége a kálváriának. A pedagógiai intézetek jogállása, fenntartásának kérdése még mindig nem tisztázódott; a tanügyigazgatás, a szakmai irányítás reformja még nem fejeződött (fejeződhetett) be.

1985-ben elindult egy oktatáspolitikai vállalkozás, amely nem kevesebbet akart, mint az iskolákat megszabadítani a rájuk telepedő bürokratikus nyomástól. Már akkor is látszott: e vállalkozás sikere alapvetően attól függ, hogy sikerül-e az iskolai önállóságnak megfelelően átalakítani az iskolák irányítási környezetét.

Ennek a törekvésnek egyik sajátos eleme volt a megyei pedagógiai intézetek kialakítása. Hosszú, keserves kompromisszumokkal terhelt folyamat volt ez az öt év. A könyv erről az időszakról ad — különböző szempontokat alapul véve — egyfajta értékelő tájékoztatást. Mint a szerző az előszóban megfogalmazza: „Elsősorban a pedagógusokra számítunk, végül is róluk szól ez a munka. Másodsorban a vihart meg-, illetve átélte pedagógiai intézeti munkatársak, szaknácscadók érdeklődésére tarthat számot e könyv. Nem utolsósorban pedig a szakigazgatás különböző szintjein eddig dolgozó, illetve a jövőben is ott tevékenykedő munkatársak, szakemberek olvashatják. Ha ezen felül még bárki kezébe veszi és elolvassa, az már nem várt siker.” (7. old.)

A rendkívül összetett problémát a szerző öt fejezetben tárgyalja (A kiindulási helyzet; Harcol az intézertér; A megvalósult intézet; A működő intézet, valamint kapcsolatrendszerének kialakítása; Következtetések és továbblépés). A témaválasztását tekintve, teljesen egyedülálló kötet minden sora arról győz meg bennünket, hogy az intézetekről tudósító elemzési tapasztalatok túlmutatnak a szűken vett intézeten, tehát ezek sorsát szélesebb összefüggés keretében kell figyelemmel kísérnünk.

A szerző a „szélesebb összefüggés” meglátása érdekében — ahhoz, hogy differenciáltan érzékeltesse: e törvényi vállalkozás honnan, milyen alapról indult — először egy viszonyítási ala-

pot, értelmezési keretet körvonalazott. Mint írja: „Ez a viszonyítási alap, értelmezési keret egy *ideáltipikusan* értelmezett, reánk jellemző modernizációs útnak a kifejtése lesz... Az ideáltipikus értelmezés azt jelenti, hogy egy modernizációs utat úgy fogunk ábrázolni, ahogy az a maga teljességében a valóságban nem működött, viszont ebből lett megkonstruálva, és mint elemzési eszköz kap szerepet.” (615. old.)

Ehhez a vizsgálódás legfontosabb eszközei a következők voltak: dokumentumelemzés, jogszabáylelemzés, interjúzás, résztvevői megfigyelés, személyes beszélgetések, nemzetközi összehasonlítás.

A rendszerváltás napjaiban naponta szembesülünk az elmúlt negyven év „tervlebontásos” iskolájának következményeivel. Ezért is tarthat méltán érdeklődésre a szerzőnek a „Hogyan működött az ismeretátadás koncepciójára szerveződő oktatás-nevelés? kérdésre adott átfogó válasza. Álljon itt néhány fontosabb megállapítás: egy hatalmi—politikai centrumból meghatározták azt, hogy mit, miből, hogyan kell tanítani; az előírtak betartása, az esetleges „kilógók” beterelésére igen differenciált kontrollmechanizmus működött.

A modell iskolafokozatai, iskolatípusai nem voltak képesek önmaguk megoldani tanítási, értékelési feladatait, ehelyett egy olyan elhárítási mechanizmust működtettek, amely mindig egygel „lejjebb tolta a problémamegoldási szintet” (ennek eredményeként az óvoda alapvető funkciója az iskolára való felkészítés lesz). Ez a rendszer egy „végrehajtói szerepre” kárhoztatott pedagógust kívánt, és a gyerek is, mint passzív normabefogadó — ha úgy tetszik alattvaló — volt jelen. (16—20. old.)

Az 1985-ös oktatási törvény egy új folyamatot indított el, „vagyis egy közel negyven évig jól-rosszul... működő oktatásirányítási szisztéma nyikorogva-csikorogva megmozdult, és apró, konfliktusos, feltételek nélküli helyzetben imbolygó lépésekkel elindult egy új oktatásirányítási rendszer intézményesítő útvonalon”. (11. old.)

A törvény alapján bevezetett két lényeges változtatás — az iskolán belüli munkamegosztás, az iskola önállósulása és az irányítás tanácsi szintjének átalakítása — szoros összefüggésben volt a megyei pedagógiai intézet mint szakmai szolgáltató intézet létrehozásával. Létrejöttüktől kezdve kettős funkciójuk volt: az iskolának nyújtandó — ennek önállóságát elősegítő szolgáltatás, — a másik pedig az iskola irányítási — szakigazgatási, igazgatói — szférájának kiszolgálása.

Ebből a két funkcióból következően a szerző arra vállalkozik, hogy az elemzést „... az iskolákra, a szaktanácsadásra, valamint a szakigazgatásra vonatkozó szabályozásra is kiterjessze. Az intézetek szempontjából három szakaszt — a létrehozási folyamat; a fennálló konkrét intézet; a működő intézet — különböztet meg és vizsgál az irányítás központi és megyei szintjén. Tanulságos tükröt tart elénk: hogyan vergődött egy hol „háttér” — hol „oktatási” intézmény az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága, az MSZMP KB, a Minisztertanács, a Minisztertanács Tanácsi Hivatala, a Művelődési és a Pénzügyi Minisztérium, a megyei, állami és pártvezetés utasításainak, rendeleteinek, határozatainak, döntéseinek hálójában. Az igényes és átfogó elemzés — többek között — az alábbi kérdések megválaszolására vállalkozik: milyen legyen a felügyelet? Ki irányítsa a szakfelügyeletet? Mit jelent az, hogy „a központ harcolt”, és közben létrejöttek az intézetek? Mit tettek a megyék? Milyen következményei lettek a „szálamitaktikának”? Hogyan lehet szakfelügyelőből szaktanácsadó?

Az elemzéssel és az ez alapján levont következtetésekkel, a vázolt továbblépési irányvonalal — elsősorban napi tapasztalataink alapján — csak egyetérteni tudunk. Melyek ezek a főbb következtetések?

- Az 1985-ös oktatási törvény végül is egy irányítási reformot valósított meg. A politika ennél többet nem engedett, az MM ennél többet igazán nem akart, így kettőjük kompromisszuma a tanácsi vonal vereségét jelentette.
- Az MM-jogszabály az intézeteket a pedagógiai tevékenységfejlesztés műhelyeiként határozta meg ugyan, de vereséget szenvedett az intézet kapcsolatrendszerbeli funkcióit és irányítását illetően. Az irányítási kérdésekben elszenvedett vereség következménye az lett, hogy az intézet kettős funkciója — iskolát és szakigazgatást egyaránt kiszolgáló — intézmény lett.
- Az igazgatás a kompromisszumos jogszabály adta lehetőséggel halmozta el a kettős funkcióból lényegében csak az egyiket teljesítő pedagógiai intézetet.
- Az intézet iskolai és irányítási környezetében bekövetkező ellenkező előjelű mozgások azt eredményezték, hogy az intézetek legitimitása az iskolák szintjén is megfogalmazódott. Mára megindult a szakmaiság-tartalom változása, a korábbi igazgatási dominancia *iskolai dominanciára* módosult. (87—88. old.)
- Ezek a változások azt is jelenthetik „... hogy az oktatás, a közigazgatás, valamint a szakmai infrastruktúra alrendszerei egymástól relatíve elkülönülve saját, rájuk jellemző

szakmaiság szerinti működéssel az *önszerveződő modell* területére lépjenek. Az öt év ehhez volt elég, illetve ehhez öt év kellett.” (89. old.)

Az önszerveződés feltételeinek, a továbblépés lehetséges útjainak számbavételével zárul a kötet. Dobsi Attila — az elemzés alapján — a rendszer és az alrendszerek (oktatás, közigazgatás, szakmai infrastruktúra) szintjén javasol változtatásokat. Szinte gigantikus méretű az a feladat, amire felhívja figyelmünket: „... az ismeretátadás tervlembontásos szisztémáját *alapjaiban* kell megváltoztatni, illetve a már eddig megkezdett változásokat *következetesen végrehajtani*.” (90. old.)

Az egész kötet szelleme „pedagógiaiintézet-barát”. Fontos ez nekünk, itt dolgozóknak, hiszen, sajnos, az intézetet az eddig megtett úton talán csak mi, az itt dolgozók „szerettük”.

Ha pl. csak megyei szinten végiggondoljuk: az intézet már létrejöttékor a szakigazgatási szervek, művelődési osztályok — egykori „legendás” hatalmát gyengítette, mert — többek között — „elvette” a szakfelügyeletet.

A korábbi szakfelügyelő eddigi felügyelői szerepét „leminősítette” tanácsadóivá. Ezt a szakfelügyelők többsége nagy presztízsvesztésként, szerepzavarként élte meg.

Az egyre önállóbbá váló iskolák — főleg — kezdetben az önállóságot „egyedül” szerették volna kipróbálni, és nem igazán igényelték a külső „szaktanácsot”.

Vagyis: miközben a pedagógiai intézetek — napi ütközések, konfliktusok árán — a pártállam oktatásirányítási szisztémájának végleges és visszavonhatatlan összeomlásában „történelmi” tekinthető szerepet” játszottak — bár más okból, de — mindenki és mindig „szidta őket”.

A kötet olvasása közben föl-föledéződött bennem Buda Béla bűvárhasonlata az „empátia-könyvből”. „Különlegesen begyakorlott bűvárok mélyre le tudnak merülni, hogy onnan gyöngyöt tartalmazó kagylót hozzanak fel. A bűvárok élettani adottságától, életkoruktól és gyakorlottságuktól függ, hogy ki mennyi ideig képes a víz alatt tartózkodni. Minél tovább tud valaki lenni maradni, annál jobban képes észrevenni a növényekkel benőtt, a fenék kődarabjaival egybeomló kagylókat, sőt, annál inkább marad ideje arra, hogy kiválassza a gyöngyöt legnagyobb valószínűséggel tartalmazó darabokat. A gyöngyhalász lemerülése és felbukkanása egy mozzanat. Egy-egy halász azonban nem egyszer merül le, hanem egymás után, folyamatosan. A korábbi lemerülés emlékei a következő alkalmakkor megkönnyítik a keresést, eredményesebb halászatot biztosítanak.”

A rendszerváltás mai stádiumában úgy érzem: a szerző által kálváriának nevezett úton az intézeti munkatársak kitartóan „bűvárkodtak, keresték” *valódi* szerepüket, a gyöngyöt tartalmazó kagylót.

A végigjárt úton kikristályosodott: a valódi feladat csak az iskolák, az itt tanító pedagógusok, az itt tanuló gyerekek — nemes értelemben vett — *szolgálat*a lehet. Ehhez a szolgálathoz nyújt segítséget és ösztönzést Dobsi Attila könyve.

Akadémiai Kiadó, Bp., 1990. 100. l.

DR. FARKAS KATALIN

Mészáros István:

## A TANKÖNYVKIADÁS TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON

A tankönyvírás történetéről az átlag pedagógus jóformán semmit sem tud. Valóban a neveléstörténet eléggé elhanyagolt területe az elmúlt századok tankönyveinek vizsgálata, pedig ezek a kötetek fontos neveléstörténeti források. Fehér Erzsébet írta kandidátusi téziseiben: „Segítséggükkel pontosan nyomon követhető, és belőlük részletesen feltárható egy-egy korszak iskolai tananyaga, ezekből kiolvasható az oktatás iránya, célja, sok esetben az oktatás módszere is. De mindezekből kikövetkeztethető az érvényesíteni kívánt nevelés jellege is.”

Fehér Erzsébet megállapította, hogy sok kutatás foglalkozik a tantervekkel, viszont ke-

vés a tankönyvekkel, jöllehet, ez utóbbiak sokkal konkrétabb formában, az iskolai élet közvetlen közegében tükrözik a tananyagot. Fehér Erzsébet disszertációjában az 1777—1848 közötti időszak magyar nyelvű alsó- és középszintű tankönyveinek hozzávetőleges teljességű gyűjteményét dolgozta fel.

Az előző gondolatok is érzékeltetik, hogy milyen tiszteletreméltó vállalkozásba kezdett Mészáros István, aki a magyarországi tankönyvírás történetét dolgozta fel. Könyvének utószavát Petró András írta, aki a Tankönyvkiadó történetét vázolta fel. A könyv fotóit Péterffy István, az Országos Széchényi Könyvtár és a Magyar Nemzeti Galéria munkatársai készítették. A kötet már az esztétikus fedelével (készítette Kolosváry Bálint) és fedélreprodukciójával felhívja magára a figyelmet (Szepsy Szűcs Levente alkotása).

A rövid bevezetőből fontos ismereteket

szerez az olvasó. Esetleges volt a tankönyv szerepe az ókori oktatásban. A nehezen kezelhető, több évezred óta használatban lévő „tekeréskönyv” a 8—9. században alakult át könnyen forgatható, kényelmesen lapozható igazi könyvvé. Legelső iskoláinkban is ott volt már a tankönyv, s ott volt mindvégig, az azóta eltelt ezer esztendő alatt.

Meglepő, hogy a hazai, sőt, a külföldi neveléstörténeti szakirodalomban alig találkozzunk tankönyvtörténeti tanulmányokkal, ezt célzó kutatásokkal. Az átfogó hazai, netán európai tankönyvtörténeti szintézis megteremtése tekintetében pedig még a határozott szándék sem merült fel.

Mészáros István a hazai tankönyvek kiadásának múltját, mába torkolló fejlődését mutatta be. Munkája fontos előmunkát egy majdani hazai tankönyvtörténeti monográfia megírásához, fontos adalékokat szolgáltat a hazai tankönyvelmélet, a tankönyvkritika-történet elkészítéséhez is.

Mészáros István munkadefiníciója a következő: „A tankönyv speciális könyv, amely meghatározott didaktikai, illetőleg tágabb pedagógiai céllal kifejezetten az iskolai oktatás számára készült; szövegének-anyagának elsődleges funkciója az iskolai oktatás keretében való közös tanári-tanulói feldolgozás.”

Ilyen tankönyveket elsősorban az iskolarendszer alsó- és középső szintje számára készítették a szakemberek az elmúlt századokban. Más volt a helyzet a felsőoktatásban, csak tágabb értelemben tekinthetjük tankönyveknek a „komplett” tudományos szakműveket, melyek tulajdonképpen nem az oktatás számára készültek.

A régi iskolákban a tanulók gyakran vették kézbe a bibliai szövegeket, az ima- és énekeskönyveket, a liturgikus és más hasonló tartalmú kiadványokat. Fontos szerepet játszottak az elmúlt századok iskoláiban az antik szerzők szövegei, klasszikus művei. Ezeket természetesen csakis akkor számíthatjuk a tankönyvek közé, ha kifejezetten iskolai felhasználásra, tanulásra, speciális pedagógiai-didaktikai szempontokat érvényesítve készítették el a szerkesztők. Az előbbiekből is láthatjuk, hogy ma is, a múltban is sok esetben összemossódik a tankönyv és a tanulók kezébe szánt iskolai segédkönyv, valamint elsősorban tanárok számára készült kézikönyv, illetve kézikönyvszerű kötet műfaja.

Mészáros István témája: az iskolázás alsó és középső szintjén folyó oktatásban használt tankönyvek és a velük kapcsolatban álló más kiadványok előállítása és terjesztése, ezek eljárásmodjai, szervezeti formái a magyar iskolaügy ezerszázados története folyamán.

Az első hazai iskola 1000 évvel ezelőtt létesült Szent Márton hegyén (996 táján), a mai Pannónhalmán; ezzel indult meg a magyar is-

kolaügy története, ezért is érdekes- és aktuális a könyv első fejezete. Ehhez képest a legelső hazai tankönyvemléltés igen korai. István király uralkodása első felében, az általa alapított pécsi püspökség káptalani iskolájában az 1010-es évek elején a középszint tanulói számára szükséges latin nyelvtankönyvről, az akkor egész Nyugat-Európában használatos Priscianusról esett szó egy oklevélben. Az 1090-es évekből maradt ránk az első hazai könyvtárjegyzék: a pannónhalmi kolostor leltára. Ebben több tankönyv is szerepel: két példány Donatus, vagyis elemi szintű latin nyelvtankönyv, és három kötet Cato, azaz erkölcsi tartalmú, rövid szólásokat tartalmazó latin nyelvgyakorló könyv.

A középkori tankönyv, ami a lényegét illeti, azonos volt a mai tankönyvvel: a tanuló által elsajátítandó tananyag szövegét, az ahhoz tartozó táblázatokat, számításokat, ábrákat tartalmazta. Amiben a maitól eltért: kézzel írták, nem nyomtatták. A kézzel írt, majd nyomtatott tankönyvek iskolai használatának, feldolgozásának módszerében a 18. század második feléig nem történt lényeges változás.

Az első ránk maradt, ma is kézbe vehető középkori tankönyvünk a 12. századból való, s ma Esztergomban őrzik. 1363. január 28-án Domokos diák pénzt kért nagynénjétől tankönyvvásárlásra. Kérését e szavakkal indokolta: „Mert valóban igazat ír a költő: Szítával merit vizet az, aki tankönyv nélkül akar tanulni.”

A 13—14. századból már jóval több tankönyv maradt ránk. A 15. századi hazai tankönyvek száma még magasabb.

A középkori tankönyv-előállítás és tankönyv-terjesztés egyszerűen történt: maga a diák írta le magának az egyes tananyagrészeket, a tanár által rendelkezésére bocsátott mintapéldány alapján. Számos esetben a diák saját iskolás korában leírt tankönyvét, ha maga is pedagógus lett valamelyik káptalani, kolostori vagy városi plébániai iskolában, mintapéldánynak használta, időközben természetesen újabb szövegrészekkel gyarapítva.

A humanizmustól a felvilágosodásig (15—18. század) sok tankönyv jelent meg, ennek oka, Gutenberg kultúrát forradalmasító találmánya, a könyvnyomtatás. Az első tankönyveinket még külföldön nyomtatták (Velencében), Papp János budai könyvkereskedő megrendelésére. A 16. század első évtizedeiben számos olyan tankönyv került ki a külföldi nyomdákból, amelyeknek valamiféle magyar vonatkozása is volt. Wolphard gyulafehérvári kanonok érdeme volt, hogy Janus Pannonius művei bekerültek a hazai iskolákba.

Nyugat-Európában korán kialakult az a szokás, hogy főként azokban a városokban létesült nyomdák specializálódtak tankönyvnyomtatásra, ahol egyetem vagy népesebb iskolák

működtek. Az első magyarországi nyomdász, Hess András is, ezt a szokást követve, nyomdája azonban rövid életűnek bizonyult.

Az 1530-as évek végén Brassó város plébánosa Johann Honter lett, az ő nevéhez fűződik a helyi nyomda létrehozása, melynek azért volt nagy jelentősége, mert a török által ellenőrzött magyarországi területeken túlról, a nyugat-európai nyomdákból való tankönyvszállítás már egyre nagyobb nehézségekbe ütközött.

Egyre több nyomda született hazánkban. A dunántúli Sárvár nyomdája például Sylvester János kötetét adta ki. Az első, ma is ismert ábécéskönyv címfelirata pontosan jelzi, hogy 1553-ban nyomtatták Kolozsváron, minden biznnyal Heltai Gáspár nyomdájában. 1561-ben megalapították a debreceni nyomdát. 1577-ben Telegdi megszervezte a nagyszombati nyomdát, mely káptalani nyomda volt. E városban 1635-ben Pázmány Péter esztergomi érsek egyetemet alapított. Lorántffy Zsuzsanna bőkezűségéből jött létre 1650-ben a sárospataki nyomda. A korban a nagyszombati Egyetemi Nyomda mellett a Felvidéken még Lőcse város nyomdája volt jelentős. 1717-ben kezdte működését a pozsonyi nyomda. Erdélyben, Nagyszeben szász város nyomdájának német és magyar tankönyvei is a hazai tankönyvtörténet büszkeségei közé számítanak. A 18. század első felében több új nyomda kezdte működését: Budán 1724-től, Sporonban 1725-től, Pesten 1788-tól. Ezek polgári vállalkozások voltak, felekezeti elkötelezettség nélkül.

Nagy változást hozott a két Ratio Educationis a tankönyvkiadásban. Az első Ratio Educationis (1777) szándéka szerint a budai Egyetemi Nyomda lett a tudományos munkák első hazai kiadója. A 201. § úgy rendelkezett, hogy a nyomdára ruházza az összes hazai iskolákban használatos, hivatalosan elrendelt tankönyvek kiadásának monopoljogát. Ezt az uralkodó 1779-ben külön rendelettel is megerősítette. A privilégium még ezt is előírta: „Ennek a nyomdának az előzetes engedélye és beleegyezése nélkül senki sem hozhat be külföldön kinyomtatott tankönyveket ... s ezeket senki sem árusíthatja.” E monopólium 1848-ig volt érvényben, de nem vonatkozott a protestánsokra, mert ők nem követték a Ratio előírásait.

1851-ben az összes hazai iskolai tankönyvet átvizsgálták az állami tanügyi hatóságok megbízott szakemberei, akik sokat betiltottak, egyeseket ideiglenesen további használatra engedélyeztek, bizonyos részüket pedig továbbra is alkalmazhatták az iskolákban.

Az 1867-ben létrejött kiegyezés lehetőséget teremtett a magyar társadalom polgári fejlődése számára. Eötvös József miniszter egy tankönyvbizottságot létesített. A miniszter fontosnak tartotta, hogy ismert szakemberek írják a tankönyveket, de bárki pályázhat saját kéz-

íratával, legyen „szabad verseny” a tankönyv-írásban. A dualizmuskori tankönyveknek már szerves része az illusztráció, a szemléltető kép. A képek természetesen feketék-fehérek az összes tankönyvben, de sajátos módon több földrajzkönyv szerzője színes térképmellékletet alkalmazott.

1919-ben, a Tanácsköztársaság idején, Székesfehérváron új népiskolai tankönyveket adtak ki. 1925-ben a miniszter életre hívta a Tankönyvügyi Bizottságot, mely minden tanév végén összeállította a következő iskolai évben használható tankönyvek jegyzékét, amelyet a hivatalos lapban közzétettek. A két világháború közötti időben a legjelentősebb tankönyveket is megjelentető tankönyvkiadók: a fővárosi Athenaeum, Franklin, Lampel, Szent István Társulat, valamint a debreceni Városi Nyomda, mely a protestáns tankönyvek legfőbb kiadója lett.

1945 után az újjászervezett Országos Köznevelési Tanács hatáskörébe vonta a tankönyvügyet. Legjelentősebb alkotása kétségkívül az állami tankönyvkiadás megszervezése és az első állami általános iskolai tankönyvsorozat megjelentetése volt. A munkálatok irányítása Sik Sándor hivatali feladatkörébe tartozott. Az Országos Köznevelési Tanács tankönyvkészítési szempontjai ma is fontosak, érdekesek: maximális anyagot adjunk, de jelöljük meg az elvégzendő minimális anyagot; a szerzőknek gondolniuk kell a városi és falusi tanulókra, fiúkra és leányokra; a nevelő és a tankönyv módszere nem azonos; a tankönyv legyen áttekinthető, egyszerű és világos, életigénylő, tükrözzön derűs életszemléletet, hirdesse a munka megbecsülését, a tudomány mai állását, a demokrácia szellemét, hassa át a nemzetek közötti szolidaritás, a humanizmus stb.

Az 1949/50-es tanévben aztán az összes „első” általános iskolai tankönyvet kicserélték. A tankönyvkiadás 1949 májusában a Tankönyvkiadó kezébe került.

1945 után az összes tanterv- és tankönyv-reform legnagyobb hibája a maximalizmus volt; néhányszor igényesség és színvonalemelés címen tetemes tananyagbővítést eszközöltek.

Mészáros István megállapította: 10 év alatt hatszorosára emelkedett a tankönyvkiadás papírfelhasználása. A ma alkalmazott módszer, a munkáltatás is több problémát vet fel: vajon hogyan lehetne megtalálni mesterkélttség, erőltettség nélkül a tanulói munkáltatás megfelelő szolid és reális szintjét az oktatásban, illetőleg ennek megfelelően a tankönyvekben.

Állandó vitatéma a használt tankönyvek összegyűjtésének és újra használatba adásának esetleges visszaállítására, mert ez jelentős megtakarítást eredményezhetne.

Petró András megállapította, hogy sohasem volt könnyű feladata a Tankönyvkiadónak. Mindig „sok úr szolgálja” volt, mindig sok volt

az igény — nemegyszer teljesen ellentmondóak. A tankönyvirás, tankönyvkiadás nem teljesíthet minden igényt, nem oldhat fel konfliktusokat, melyek főként tudományos és tantervi vitákat jelentenek. Gyakran kellett a Tankönyvkiadónak magára vennie mások hibáit, holott óriási és vitathatatlan érdemei vannak, melyeket Mészáros István és Petró András is felsorol. A jelenben nagy szükség van a nyomdák korszerűsítésére, a tankönyvterjesztés fejlesztésére, s egyáltalán megfelelő anyagi érdekeltségre, azaz piacgazdálkodásra a pluralizmus jegyében.

Mészáros István ismét úttörő munkát vállalt

magára. Könyve érdekes, izgalmas olvasmány. Az olvasó sok, eddig talán meg sem fogalmazott kérdésére is választ kaphat. A kötet megjelenése különösen aktuális, mert hamarosan 1000 éves lesz a magyar iskola, de olyan szempontból is aktuális, hogy ilyen jellegű munkával a neveléstörténeti szakirodalomban eddig még nem találkoztunk.

Az értékes munkát egyaránt haszonnal forgathatja az érdeklődő olvasó, de a kutató is.

Tankönyvkiadó, Budapest, Dabas, 1989.

DR. OLÁH JÁNOS

## A Tanítók 26. Nyári Akadémiája

Az Eötvös József Tanítóképző Főiskola, a Bács, Békés és Csongrád megyei pedagógiai intézetek az alsó tagozatos tanítók és az érdeklődő kollégák számára az alábbi témában szervezik meg a 26. Tanítók Nyári Akadémiáját:

Alternativitás — pluralizmus — autonómia az oktatásban.

A rendezvény időpontja: 1991. július 1-jétől 5-ig.

A rendezvény helye: Eötvös József Tanítóképző Főiskola

Baja, Szegedi u. 2., 6500.

Az 5 nap alatt többek között a közoktatás időszerű kérdéseivel, az alternatív pedagógiák közül a Waldorf-, Freinet-pedagógiával, a jungiánus iskolával, a Gordon-módszerrel foglalkozunk.

A rendezvény időtartamára a főiskola kollégiumában 3 ágyas szobákban szállást és napi 3-szori étkezést biztosítunk.

Részvételi díj: 4000,— Ft.

A bejáró nevelők számára ebédet biztosítunk.

Részvételi díjuk: 2000,— Ft.

Kérjük, hogy a részvételi igényeket legkésőbb 1991. április 30-ig, a főiskola címére küldjék meg, a név, a levelezési cím és a részvétel módjának pontos megjelölésével.

A részvételi díj beérkezése után az általunk küldött csekken a befizetés végső határideje: 1991. május 10.

A továbbképzés részletes programját június hónap elején juttatjuk el a kollégáknak.

A rendezőbizottság nevében:  
dr. Fátrai Klára  
főigazgató-helyettes

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a folyóirat könyvtársorozatának következő kötetei még kaphatók:

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

Ára: 40 Ft

Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Ára: 60 Ft

R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához

Ára: 90 Ft

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Háman Kató u. 25.*

\* \* \*

### KEDVES ELŐFIZETŐINKHEZ!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1991. évi előfizetési díjat (150 Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666 sz. jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. számlájára.

*Újabb előfizetéseket is köszönettel veszünk.*

\* \* \*

### SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratokat a szerkesztőség címére *küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6.* A borítékra írják rá, hogy *kézirat.* Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, *kettes sortávolsággal gépelt* formában, *normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával,* a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.*).

*Külön lapra* kérnénk fölírni *irányítószám*os *lakcímüket, beosztásukat és személyi számukat,* mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk,* hozzáuk küldött írásaitat más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

*A szerkesztőség*